



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Unidad de Posgrado

**La argumentación en la esfera escolar: Análisis
pragmalingüístico**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Lengua y
Literatura

AUTOR

María Elena VILLANUEVA CHAUCAS

ASESOR

Mg. Justo Raymundo CASAS NAVARRO

Lima, Perú

2020



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Villanueva, M. (2020). *La argumentación en la esfera escolar: Análisis pragmalingüístico*. Tesis para optar el grado de Magíster en Lengua y Literatura. Unidad de Posgrado, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Hoja de metadatos complementarios

Código ORCID del autor	https://orcid.org/0000-0003-4415-7838
DNI o pasaporte del autor	40027690
Código ORCID del asesor	https://orcid.org/0000-0002-6598-2346
DNI o pasaporte del asesor	06629525
Grupo de investigación	
Agencia financiadora	
Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación	Bellavista (Callao) Latitud: -12.0625, Longitud: -77.1292 12° 3' 45" Sur, 77° 7' 45" Oeste
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2018-2019
Disciplinas OCDE	Lingüística http://purl.org/pe-repo/ocde/ford#6.02.06

**UNIDAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE
GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER**

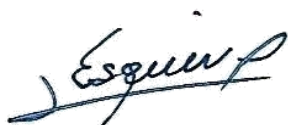
A los veintidós días del mes de junio de dos mil veinte, siendo las 14.00 horas, vía Skype, se reunió el Jurado de Grado integrado por los profesores Dr. Jorge Esquivel Villafana (Presidente), Mg. Justo Raymundo Casas Navarro (Asesor), Dr. Miguel Inga Arias (Informante) y Mg. Marco Lovón Cueva (Informante) para calificar la sustentación de la tesis titulada **LA ARGUMENTACIÓN EN LA ESFERA ESCOLAR: ANÁLISIS PRAGMALINGÜÍSTICO**, presentada por la señorita María Elena Villanueva Chaucas Bachiller en Educación, para optar el Grado de Magíster en Lengua y Literatura.

Hecha la exposición y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado, este acordó la siguiente calificación de acuerdo a lo establecido por el Reglamento General de Estudios de Posgrado.

EXCELENTE (20)

Habiendo sido aprobada la sustentación de la tesis, el Jurado recomendó que la Facultad proponga que se le otorgue el grado académico de Magister en Lengua y Literatura a la bachiller **María Elena Villanueva Chaucas**.

El acto académico de sustentación concluyó a las 15:50 horas.



Dr. Jorge Esquivel Villafana
Presidente
Profesor Principal T.C.



Mg. Justo Raymundo Casas Navarro
Asesor
Profesor Asociado T.C.



Dr. Miguel Inga Arias
Informante
Profesor Principal D.E.



Mg. Marco Lovón Cueva
Informante
Profesor Auxiliar T.C.

Dr. Miguel Inga Arias
A **Informante**
por Profesor Principal D.E.

Mg. Marco Lovón Cueva
Informante *Sandro,*
Profesor Auxiliar T.C. *su apoyo*
tangible e
intangible.

A mi hija Atenea, porque su presencia no me permitió rendirme en este proyecto.

A mis padres, Rosa y Leoncio, por ser los soportes a lo largo de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

No podría haber culminado con satisfacción esta investigación sin la constante disposición y paciencia de mi asesor, Mg. Justo Raymundo Casas Navarro, pues sus sugerencias permitieron enrumbar el tema de mi trabajo.

Tampoco podría haber tenido la confianza para desarrollar esta tesis sin el consejo del Dr. Miguel Inga Arias, a quien le estoy infinitamente agradecida.

De igual manera, mi agradecimiento al Dr. Manuel Conde Marcos y a la Dra. María Chavarría Mendoza por las primeras sugerencias realizadas a este estudio.

Finalmente, agradezco a mis colegas Genoveva Ordiales, Pedro Zegarra y Edison Esquivel, quienes laboran en la institución educativa Dora Mayer (Bellavista, Callao), por su colaboración en la aplicación de los test que formaron parte del corpus de esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	9

1.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	10
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.3. HIPÓTESIS	11
1.3.1. Hipótesis general	11
1.3.2. Hipótesis específicas	12
1.4. OBJETIVOS	12
1.4.1. Objetivo general	12
1.4.2. Objetivos específicos	12
1.5. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.6. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	16
2.1. LA ARGUMENTACIÓN EN EL MARCO DE LA TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN	17
2.1.1. Las teorías de la argumentación	17
2.1.1.1. Perelman y Olbrechts-Tyteca y <i>La nueva retórica</i>	17
2.1.1.2. La teoría de Toulmin	19
2.1.1.3. La pragmadialéctica de van Eemeren, Grootendorst y Snoeck	21
2.2. LA ARGUMENTACIÓN COMO ACTO DE HABLA	23
2.2.1. Los actos de habla: de Austin a van Eemeren y Grootendorst	23
2.2.2. El acto ilocucionario de la argumentación	25
2.2.3. Las condiciones de identificación del acto ilocucionario de la argumentación	26
2.3. LA ORIENTACIÓN ARGUMENTATIVA	28
2.3.1. Los conectores argumentativos y otros marcadores	32
2.4. EL SOPORTE RETÓRICO DE LA ARGUMENTACIÓN: LAS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS DE PERELMAN Y OLBRECHTS-TYTECA	35
2.4.1. Argumentos cuasi lógicos	36
2.4.1.1. Argumento de reciprocidad	37
2.4.1.2. Argumento de transitividad	37
2.4.1.3. Argumento de incompatibilidad	37
2.4.1.4. Argumento de definición	38
2.4.1.5. La regla de justicia	39

2.4.1.6. Argumento por lo probable	39
2.4.1.7. Argumento por el sacrificio	39
2.4.1.8. Argumento por el ridículo	40
2.4.1.9. Argumento de la comparación	41
2.4.2. Argumentos basados en la estructura de lo real	42
2.4.2.1. Argumento pragmático	42
2.4.2.2. Argumento del despilfarro	43
2.4.2.3. Argumento de la dirección	43
2.4.2.4. Argumento de superación	44
2.4.2.5. Argumento de autoridad	44
2.4.2.6. Argumento de la esencia	44
2.4.3. Argumentos que fundamentan la estructura de lo real	45
2.4.3.1. Argumento por el ejemplo	45
2.4.3.2. La analogía	46
2.4.3.3. La ilustración	47
2.4.3.4. La metáfora	47
2.4.3.5. El modelo y el antimodelo	48
2.4.4. La disociación de las nociones	48
2.4.4.1. La disociación	48
2.4.4.2. Las definiciones disociativas	49
2.5. LA ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA	49
2.5.1. Argumentación simple	50
2.5.2. Argumentación múltiple	50
2.5.3. Argumentación arracimada	51
2.5.4. La estructura de la argumentación: opinión, argumento, regla general y reserva	51
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	54
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	54
3.2. UNIDAD DE ANÁLISIS	54
3.3. PROCEDIMIENTOS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	56
3.4. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS	57

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DEL CORPUS SELECCIONADO	60
4.1. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 1	60
4.2. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 2	67
4.3. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 3	71
4.4. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 4	79
4.5. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 5	85
4.6. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 6	89
4.7. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 7	92
4.8. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 8	99
4.9. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 9	106
CONCLUSIONES	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	117

INTRODUCCIÓN

Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006: 17) sostenían que «la argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista». El objetivo de argumentar es conducir al receptor a creer o a hacer aquello que el emisor pretende. Su práctica implica saber organizar las ideas y utilizar técnicas discursivas para que el público acepte las tesis propuestas de tal forma que las razones expresadas tengan el éxito deseado (Lo Cascio 1998).

La construcción de un discurso contiene recursos lingüísticos que movilizan los enunciados hacia la consecución del propósito comunicativo. Estos recursos no son exclusivos de los adultos, sino que se inician desde la primera infancia (Migdalek, Santibáñez y Rosemberg 2014) y prosigue hasta el desarrollo total de esta competencia.

Por ello, Camps y Dolz (1995) afirmaban que el dominio de la argumentación debe ser un objetivo de enseñanza en los grados escolares de primaria y secundaria, por lo que la escuela debe brindar el espacio para que los estudiantes fortalezcan esta habilidad discursiva, y no solo sea aplicada en grados superiores. Es así que, al observar las prácticas argumentativas escritas de los escolares, en ese afán por hacer prevalecer su opinión, surgió el interés por indagar si existe una forma de identificar los recursos lingüísticos que utilizan para vincular dichos argumentos, cómo se evidencia el potencial justificatorio de sus argumentos, cómo estructuran su argumentación y cómo logran persuadir o disuadir al interlocutor.

En virtud de ello, esta investigación intenta examinar los textos escritos a fin de descubrir las características pragmáticas y lingüísticas en las que basan la elaboración de su argumentación. Para ello, se ha estructurado la tesis en cuatro capítulos que se exponen a continuación.

En el primer capítulo, se presentan los puntos sustanciales que ofrece toda investigación: el problema de investigación, la formulación del problema, las hipótesis, los objetivos, la justificación e importancia del trabajo y la revisión de los antecedentes.

En el segundo capítulo, se revisan los conceptos considerados fundamentales para describir la argumentación escolar, tales como el acto ilocucionario de la argumentación, la orientación argumentativa, el soporte retórico y los tipos de estructuras argumentativas, de tal forma que se pueda disponer de un enfoque pragmático, lingüístico y retórico para el análisis de los textos escritos.

En el tercer capítulo, que ofrece el marco metodológico de esta tesis, se determina el tipo de investigación, la unidad de análisis, los procedimientos de obtención de información y de análisis.

En el cuarto capítulo, objeto de este estudio, se describen y explican los componentes pragmalingüísticos que conforman la argumentación escolar. El problema trasciende ante la falta de un estudio que demuestre cómo estos tres rasgos están presentes en la argumentación escolar y de qué modo influyen en la eficacia de la acción comunicativa. Por último, se presentan las conclusiones, las referencias bibliográficas y se anexan los textos seleccionados que formaron parte del análisis del corpus de esta investigación.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Toda investigación se conduce a través del método científico; por ello, en este primer capítulo se identifica el problema de investigación, se plantean la hipótesis general y las específicas, se determinan el objetivo general y los específicos, se señalan la justificación e importancia de la investigación y, finalmente, se presentan los antecedentes de este estudio.

1.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Lo Cascio (1998: 15) afirmaba: «Cada vez que queremos transmitir un mensaje estamos obligados a ceñirnos a la forma, eligiéndola entre las disponibles en el código lingüístico que utilizamos. La elección está ligada a las circunstancias comunicativas y a las costumbres vigentes dentro de cierto grupo de hablantes». Así, nuestras ideas u opiniones no están alejadas del contexto en el que estamos inmersos, y adquieren sentido cuando se transmiten con una intención, que a veces no queda claro para el interlocutor o no surten el efecto deseado, por lo que estamos obligados a emplear diversos recursos lingüísticos y retóricos para que nuestro mensaje sea exitoso.

Sin embargo, somos conscientes de las dificultades que muchos tenemos para elaborar con claridad, pertinencia y eficacia los mensajes, y más aún si se trata de justificar nuestro punto de vista o persuadir en otros el cambio de opinión o creencia. Por ello, el análisis pragmalingüístico que se realice en este trabajo ayudará a dilucidar cómo se efectúa esta actividad racional inherente en el hombre.

Según Searle (1969 [1994]), todo texto es un acto comunicativo caracterizado por tres actos: el locutivo, el ilocutivo y el perlocutivo, es decir, los enunciados que se transmiten (acto locutivo) no solo reflejan una realidad, sino que junto a ellos también viajan diversas intenciones (acto ilocutivo) que queremos que el receptor comprenda, y de ser posible las ejecute (acto perlocutivo).

Por un lado, en el acto comunicativo real no solo nos comunicamos a través de enunciados sueltos e independientes entre sí; todo lo contrario, enviamos un conglomerado de enunciados

que van enlazados unos con otros, mediante conexiones lingüísticas que dirigen y limitan las potenciales inferencias que hace el receptor.

Por otro lado, no solo buscamos que el receptor comprenda nuestro mensaje, sino que cause impacto en él para que así acepte nuestro punto de vista; es por ello que el emisor utiliza diversos recursos retóricos que ayudarán a lograr el efecto persuasivo que busca.

Como se aprecia, el acto comunicativo está cargado de características lingüísticas y extralingüísticas que transmiten un mensaje más allá de lo que se dice. El problema trasciende ante la falta de un estudio que demuestre cómo estos rasgos están presentes en la argumentación escolar y de qué modo influyen en la eficacia de la acción comunicativa.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El planteamiento del problema nos lleva a formular las siguientes interrogantes:

- (1) ¿Qué enfoque de la Teoría de la Argumentación es el más adecuado para analizar la argumentación escolar?
- (2) ¿Cómo se identifican las características pragmáticas que presenta la argumentación escolar?
- (3) ¿Existe una forma de representar los elementos de la argumentación escolar?
- (4) ¿Cuáles son los elementos lingüísticos que establecen la relación argumentativa entre los enunciados que caracterizan los textos argumentativos de los escolares?
- (5) ¿Cómo se reconoce el soporte retórico que utilizan los escolares para lograr el efecto persuasivo en los textos argumentativos?

1.3. HIPÓTESIS

1.3.1. Hipótesis general

El enfoque pragmalingüístico se configura como un modelo pertinente para el análisis de la argumentación porque reconstruye interdisciplinariamente las características pragmáticas, lingüísticas y retóricas del discurso argumentativo escolar escrito.

1.3.2. Hipótesis específicas

- (i) Las características pragmáticas de la argumentación se identifican a través de la presencia del acto ilocucionario.
- (ii) La estructura argumentativa permite representar los elementos de la argumentación escolar.
- (iii) Los elementos lingüísticos que establecen la relación argumentativa entre los enunciados que caracterizan los textos argumentativos son los conectores, reformuladores y operadores argumentativos.
- (iv) El soporte retórico de la argumentación escolar se reconoce a partir del uso de las técnicas argumentativas.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo general

Proponer el enfoque pragmalingüístico como el modelo adecuado para analizar las características pragmáticas, lingüísticas y retóricas de la argumentación escolar escrita.

1.4.2. Objetivos específicos

- (i) Identificar el acto ilocucionario de la argumentación.
- (ii) Representar los elementos de la argumentación escolar a través de la construcción de la estructura argumentativa.
- (iii) Reconocer a los conectores, reformuladores y operadores argumentativos como las propiedades que ayudan a construir la estructura argumentativa de los textos escolares.
- (iv) Identificar el soporte retórico a través del uso de las técnicas argumentativas.

1.5. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se justifica por las siguientes razones:

- (i) El enfoque pragmatolingüístico ofrece un modelo integral en el análisis de la argumentación escolar.
- (ii) Esta investigación aplica los estudios de la Teoría de la Argumentación al ámbito educativo, por lo que puede servir para futuras investigaciones sobre análisis, desarrollo y/o evaluación de la competencia argumentativa escolar.
- (iii) Este trabajo sirve de base para elaborar estrategias metodológicas en la producción de textos argumentativos escritos.
- (iv) Al no existir investigaciones en el Perú sobre argumentación escolar bajo el enfoque pragmatolingüístico, consideramos que este trabajo es un pequeño aporte en los estudios sobre la Teoría de la Argumentación, Retórica y Análisis del Discurso ligados al campo educativo.

1.6. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Este apartado reúne las investigaciones relacionadas con la aplicación de los principales postulados de la Teoría de Argumentación en el ámbito educativo.

En el ámbito de la argumentación oral, el trabajo de Hidalgo, Mendoza, Miranda, Navarro, Rodríguez y Salas (2005) plantea como objetivo mejorar la calidad argumentativa en textos orales de estudiantes pertenecientes al segundo grado de secundaria de un colegio de Lima, mediante el taller *Comparte tu pensar en voz alta*, basado en la Teoría de la Argumentación de Toulmin (1958 [2007]) y la Teoría Social por imitación de Albert Bandura (1987); sin embargo, no pretende ser más que una propuesta didáctica, pues no se centra en el análisis del discurso argumentativo.

Asimismo, el artículo de Santos (2012) sistematiza las prácticas discursivas orales que ayudan a ordenar, interpretar y analizar los argumentos dentro de un debate de los estudiantes

del nivel primario de una escuela de Bogotá y, de esta forma, potenciar sus capacidades argumentativas en la escritura. Su trabajo está basado en referentes teóricos de la Teoría de la Argumentación como Perelman (1958 [1989]), Plantin (1998) y Cros (2005). En este estudio, se identifica el uso de argumentos como el del ejemplo y la autoridad, y concluye sugiriendo fomentar el debate desde los primeros grados para desarrollar intervenciones en las que haya razones que apoyen puntos de vista.

La investigación realizada por Montoya y Motato (2013) valora la incidencia de una secuencia didáctica para la producción de ensayos en estudiantes de grado once de una institución educativa en Colombia. Centra la teoría de su investigación en los postulados teóricos de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]) y Weston (2005). Los autores reconocen que los argumentos elaborados manifiestan una intencionalidad persuasiva, por lo que sugieren que la implementación de este tipo de actividades didácticas en la escuela mejora la valoración sobre la importancia de la producción escrita, fortalece las estrategias discursivas, el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.

En una línea semejante a la de nuestra investigación, Burgos (2015) realiza un análisis de 60 textos argumentativos producidos por estudiantes que inician la educación técnicoprofesional de Chile, e identifica el nivel de la estructura argumentativa alcanzada por estos estudiantes. Para esta investigación se consideraron cinco niveles de desarrollo de la estructura argumentativa basados en las investigaciones de Golder y Coirier (1996), Núñez (1999) y Sánchez y Álvarez (2001) y el modelo simple de argumentación de Toulmin (1958 [2007]), además estableció la relación entre la sociolingüística y el nivel discursivo para identificar el nivel de competencia argumentativa alcanzado por los estudiantes. El autor concluye que el modelo de Toulmin (1958 [2007]) es una herramienta didáctica para mejorar la competencia argumentativa, aunque este tipo de enseñanza solo pueda servir para identificar los componentes básicos de la estructura argumentativa.

Gasca y Barriga (2015) proponen un modelo instruccional para mejorar las habilidades argumentativas en estudiantes de bachillerato de una escuela en México a través de la elaboración de un ensayo escolar que integra diferentes enfoques de la Teoría de la Argumentación como la Nueva Retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), la Teoría Analítica de Toulmin (1958) y la Pragmadiálctica de van Eemeren y Grootendorst (1984), en el que consideran como elementos de la estructura del ensayo el punto de vista, los argumentos, contraargumentos y las refutaciones. Plantean la necesidad de una enseñanza con este modelo para fortalecer la competencia argumentativa, pues su principal aporte es la construcción de pruebas como sustento de los argumentos que proponen.

Asimismo, el artículo de Rapanta y Macagno (2016) expone las investigaciones realizadas sobre los modelos de análisis de la argumentación aplicados en el campo educativo en los últimos años , entre los que se encuentra el modelo de identificación de los elementos de la argumentación de Toulmin (1958 [2007]), el análisis de la estructura de los argumentos según el modelo de Deanna Kuhn (1991), la teoría de los esquemas de argumentación (Walton 2008, 2013) o el modelo de la teoría pragmadiálctica de van Eemeren y Grootendorst (1984 [2013]) y que son aplicados, en todos los casos, por los investigadores del ámbito educativo como métodos ya establecidos. Señalan la necesidad de seguir realizando investigaciones que logren unir la Teoría de la Argumentación con la práctica educativa, ya que favorece la capacidad de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas curriculares y contribuye a elaborar planes de estudios basados en la producción de argumentos.

En suma, las investigaciones realizadas se centran en presentar proyectos metodológicos para mejorar la competencia argumentativa oral o escrita de los estudiantes de diversos niveles educativos (primaria, secundaria y superior); estos estudios consideran los postulados de la Teoría de la Argumentación como recursos para implementar sus propuestas. Así, Hidalgo, Mendoza, Miranda, Navarro, Rodríguez y Salas (2005) proponen mejorar la calidad argumentativa en textos orales a través de talleres en el que toman en cuenta la Teoría de la

Argumentación de Toulmin (1958 [2007])). De la misma forma, Santos (2012) sugiere fortalecer la redacción argumentativa de los estudiantes por medio del uso de diversos argumentos, y que toma como referentes los fundamentos de Perelman (1958 [1989]), Plantin (1998) y Cros (2005). Asimismo, Montoya y Motato (2013) presentan una secuencia didáctica basada en los postulados de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]) y Weston (2005). Burgos (2015) analiza textos argumentativos producidos por estudiantes de educación técnicoprofesional en el que identifica los componentes básicos de la estructura argumentativa basado en el modelo de Toulmin (1958 [2007])). Por otro lado, Gasca y Barriga (2015) presentan un modelo instruccional para mejorar las competencias argumentativas en estudiantes basado en los enfoques de la Teoría de la Argumentación de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), Toulmin (1958) y van Eemeren y Grootendorst (1984). Finalmente, y a diferencia de las investigaciones anteriores, Rapanta y Macagno (2016) analizan los diversos métodos de argumentación aplicados en contextos educativos para analizar y evaluar los textos argumentativos escritos.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

La argumentación es un acto del discurso en el que encontramos diversos elementos pragmáticos, sintácticos, léxico-semánticos y discursivos, entre los que destacan los recursos retóricos, tipos de argumentos, falacias, deícticos y conectores (Bassols y Torrens 1997, citado por García y Alarcón 2015). Esta diversidad de aspectos involucrados en el acto argumentativo es la razón de hacer intervenir en nuestro estudio perspectivas distintas. Así, este segundo capítulo analiza los diversos conceptos relacionados con nuestras variables. Estudiaremos las nociones de acto ilocucionario de la argumentación (van Eemeren y Grootendorst 1984 [2013]), técnicas argumentativas (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1958 [1989]; Perelman 1977

[1998]), orientadores argumentativos (Martín y Portolés 1999; Portolés 2008; Calsamiglia y Tusón 1999; Domínguez 2007) y estructura de la argumentación (Lo Cascio 1998). Previo a este análisis creemos conveniente sintetizar las ideas más relevantes de las principales teorías argumentativas, a saber, las de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]), Toulmin (1958 [2007]) y van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006).

2.1. LA ARGUMENTACIÓN EN EL MARCO DE LA TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN

2.1.1. Las teorías de la argumentación

Como suele ocurrir con toda ciencia, especialmente con las ciencias humanas, el objeto de estudio suele ser abordado desde distintas perspectivas teóricas o procedimentales. Así, la argumentación —nuestro objeto de estudio— puede ser abordada desde la neorretórica, la lógica factual o lógica de hecho (Toulmin 1958 [2007]) o la pragmadialéctica, entre otras. En este primer apartado, examinaremos dichos modelos de análisis de la argumentación.

2.1.1.1. Perelman y Olbrechts-Tyteca y *La nueva retórica*

Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]) afirman que el objetivo de la argumentación es lograr la adhesión de la tesis, por lo que la argumentación resultará eficaz si logra provocar en el auditorio la acción prevista: persuadir o disuadir.

En la introducción de esta voluminosa obra, los autores señalaban que el espacio por el que debe transitar la argumentación debía ser totalmente diferente al de la razón cartesiana. La argumentación no busca la verdad, pero sí lo verosímil. De este modo, se establecía una separación entre la razón y la ciencia, que buscan la verdad, y la argumentación, que apela a lo que tiene más verosimilitud.

El aporte de estos autores resulta ser fundamental en el resurgimiento de la Teoría de la Argumentación. Para ellos, la retórica no apunta a mostrar evidencias de aquello que defendemos o justificamos, sino busca persuadir al interlocutor utilizando diversos mecanismos

discursivos. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]) refieren que en un discurso argumentativo se pretende la validez de las ideas que expone el orador por parte de quien recibe los argumentos, a quien denomina «auditorio». El auditorio es concebido «como constructo del orador», quien deberá adaptarse a este para lograr persuadirlo. Como vemos, hacen uso del término «persuadir» y expone la diferencia con «convencer». La persuasión incide en el resultado, en la acción; mientras que el convencimiento apela a la razón. Así, ambas concepciones van por caminos distintos. Lllaman *persuasiva* a la argumentación que se dirige a un auditorio particular, y *convencimiento* a la que obtiene la adhesión de todo ente de razón.

Por otro lado, reconocen la existencia de tres componentes básicos de toda argumentación: las premisas, los acuerdos y la tesis. Cada una de ellas trabaja para un mismo fin: la adhesión de los individuos. Además, reincorpora términos de la retórica clásica como orador y auditorio, lo que nos permite entender la importancia que ejerce en el discurso argumentativo el contacto entre el que presenta la argumentación y aquellos a quienes está dirigido. Estos se pueden representar de la siguiente manera:

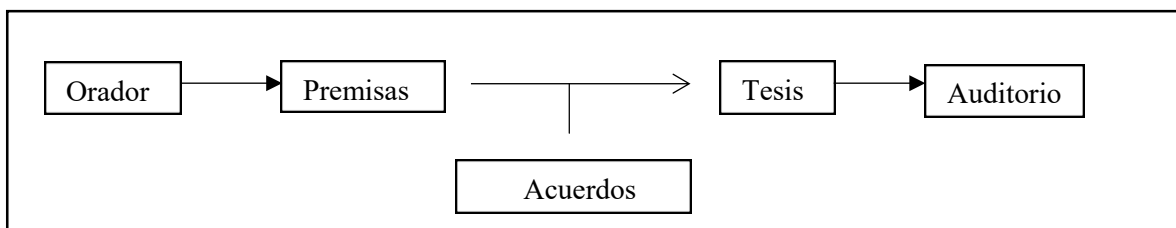


Figura 1. Esquema representativo de los componentes de la argumentación (elaborado a partir de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989])).

La tesis define la postura del orador frente al tema en cuestión; además, es la afirmación que defiende el orador y la que desea persuadir al auditorio. La premisa es la información previa a la tesis y sirve de punto de partida en la argumentación. Perelman (1977 [1998]) señala que las premisas gozan de la aceptabilidad del auditorio, contienen creencias admitidas por la mayor parte del auditorio, por lo que se convierten en el primer paso para su empleo persuasivo. Las premisas son agrupadas en dos categorías: una relativa a lo real, que comprendería los hechos,

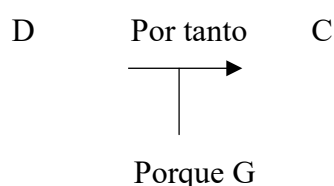
las verdades y las presunciones; otra relativa a lo preferible, que engloba los valores, las jerarquías y los lugares de lo preferible, cuyos miembros suponen que cualquier ser razonable las comparte. Cualesquiera de estas deben ser aceptadas por gran parte de la comunidad para que el orador asegure el efecto persuasivo.

El acuerdo es el elemento que permite el paso de la premisa a la tesis. Generalmente, está implícito y se concibe como un saber compartido por el auditorio, de carácter general y legitimado por la comunidad, que actúa como puente entre las premisas y la tesis, y que puede expandirse y hacerse explícito.

2.1.1.2. La teoría de Toulmin

Otro texto clave en los estudios de la argumentación es el de Toulmin (1958 [2007]). Si bien su propuesta está marcada por un acento pragmático —es decir, que la lógica que propone se desarrolla dentro de las interacciones sociales (conversaciones, debates, prensa escrita, etc.)— considera que los argumentos tienen una estructura que se moviliza por diferentes espacios o «campos argumentativos». La propuesta de Toulmin —como bien lo señalara Santibáñez (2002)— desborda el silogismo aristotélico, esto es, la presencia de una conclusión y dos premisas (una mayor y una menor), al considerar en su modelo otros elementos que suelen contener la argumentación cotidiana.

Toulmin (1958 [2007]) analiza los elementos que ayudan a justificar la conclusión. Es así que propone un primer esbozo de un esquema básico para analizar argumentos, en el que considera como elementos el dato (D), la conclusión (C) y la garantía (G):



Veamos esta estructura básica a la luz de un ejemplo:

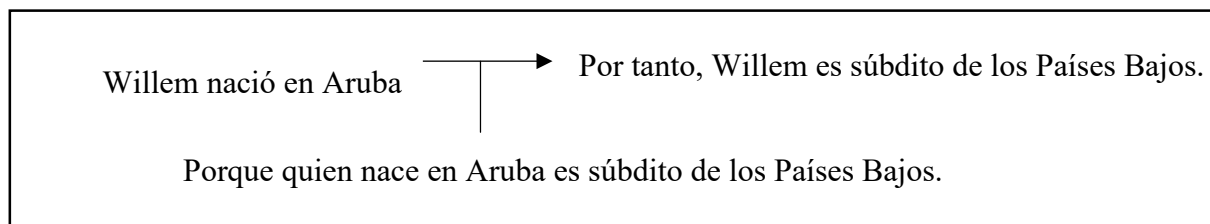


Figura 2. Esquema representativo de los elementos básicos de la argumentación (elaborado a partir de Toulmin (1958 [2007])).

Mediante este modelo, Toulmin intenta demostrar cómo se establecen las relaciones entre los datos y una conclusión, y si los datos responden a una norma o regla general (garantía), de modo tal que la argumentación sea aceptada por el auditorio a quien se dirige. Así tenemos un ejemplo cercano a nuestras creencias populares: *«A Pedro le gusta el seco de chabelo, creo que es un norteño de pura cepa»*.

La garantía soporta el tránsito del dato o evidencia a la conclusión y suele estar implícita: *«A los norteños les gusta el seco de chabelo»*. No obstante, podría estar explícita si se quiere evitar alguna duda: *«A Pedro le gusta el seco de chabelo, creo que es un norteño de pura cepa porque a los norteños les gusta este plato»*.

Ahora bien, algunas conclusiones están sujetas a objeciones, razón por la cual es necesario incluir un modalizador (M), que regula la fuerza otorgada a la conclusión; es decir, indica si esta es verdadera (*sin lugar a dudas*) o probable (*es probable, probablemente*): *«A Pedro le gusta el seco de chabelo, **probablemente** es un norteño de pura cepa porque a los norteños les gusta este plato»*.

A esto se suma el concepto de excepción o reserva (E), esto es, la suspensión de la autoridad de la garantía. La reserva se anticipa a las posibles objeciones de su auditorio u opositor, y a quien priva de un argumento que luego este podría esgrimir: *«A Pedro le gusta el seco de chabelo, probablemente es un norteño de pura cepa porque a los norteños les gusta este plato, **a menos que a él le guste toda la gastronomía peruana**»*.

No obstante, la garantía también es posible de ser cuestionada: ¿en virtud de qué hecho se afirma que alguien que sea norteño tenga que gustarle el seco de chabelo? La respuesta a esta pregunta la obtenemos en el respaldo (R), que justifica lo argumentado en la garantía y toma la forma de una norma, ley, estudio, investigación, etc.; de no ser así, la argumentación podría verse anulada: *«A Pedro le gusta el seco de chabelo, probablemente es un norteño de pura cepa porque a los norteños les gusta este plato, si consideramos que el seco de chabelo es un plato típico de la costa norte del Perú, a menos que a él le guste toda la gastronomía peruana»*.

Así, los seis elementos de este modelo de análisis de la argumentación (*grounds, claim, warrants, backing, modal qualifiers y rebuttals*) se interrelacionan de la siguiente manera:

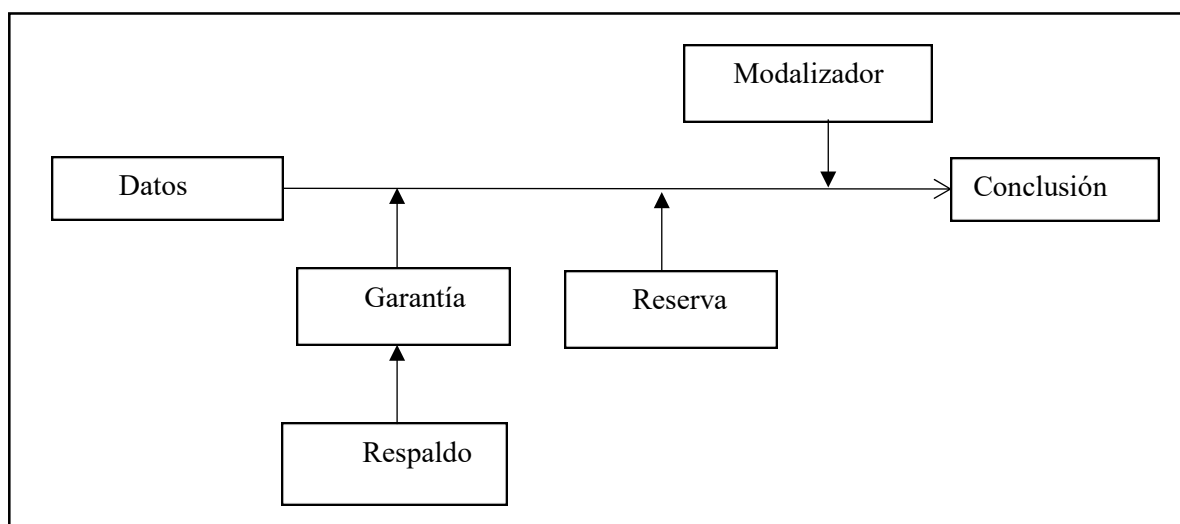


Figura 3. Esquema representativo de todos los elementos de la argumentación (elaborado a partir de Toulmin (1958 [2007])).

Nuestro ejemplo se puede sintetizar del siguiente modo: *«A Pedro le gusta el seco de chabelo (dato); por lo tanto / probablemente (modalizador) es un norteño de pura cepa (conclusión) porque a los norteños les gusta este plato (garantía), si consideramos que el seco de chabelo es un plato típico de la costa norte del Perú (respaldo), a menos que a él le guste toda la gastronomía peruana» (reserva)*.

2.1.1.3. La pragmatialéctica de van Eemeren, Grootendorst y Snoeck

La pragmatialéctica es un modelo de análisis teorizado por los académicos holandeses van

Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006), y que se nutre de la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Pragmática. El carácter dialéctico lo encontramos en la existencia de dos partes en disputa por hacer prevalecer su punto de vista a través del intercambio de pasos en una discusión, y el pragmático, en la descripción de esos pasos como actos de habla. En estos últimos años ha cobrado cierto interés entre los que se dedican a trabajar la argumentación, debido a que este modelo toma en cuenta factores contextuales y situaciones que estudios como el de Perelman y Olbrechts-Tyteca y Toulmin habían descuidado. Van Eemeren y Grootendorst (1992 [2002]) discrepan de tales autores en tanto creen que sus propuestas están lejos de ser una alternativa a las de la lógica formal como ellos pretendían, al dejar de lado aspectos pragmáticos, verbales y no verbales. De Toulmin, señalan que su modelo es difícil de aplicar en la argumentación cotidiana, además de cuestionar la diferencia entre los datos (o evidencia) y la garantía, salvo en algunos ejemplos determinados. De Perelman y Olbrechts-Tyteca, critican que las categorías utilizadas no están bien definidas y no sean excluyentes. Un texto clave para entender este enfoque es *Argumentación, Comunicación y Falacias* (1992) de van Eemeren y Grootendorst.

En este texto, los citados autores consideran que la argumentación no puede ser solo tratada por la lingüística descriptiva ni por la lógica normativa; pero sí por un enfoque que combine tanto lo uno como lo otro. De este modo, la pragmalingüística aportaría el análisis descriptivo, y la «nueva dialéctica» el aspecto normativo.

Desde esta perspectiva, el objetivo de este enfoque está «concebido a resolver una diferencia de opinión por medio de recursos verbales. Como consecuencia de ello, es estudiada como una parte de una discusión, explícita o implícita, entre dos actores que tiene posiciones diferentes con respecto a la misma proposición» (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck 2006: 15). Es así que la argumentación se concreta en el diálogo. Dichos autores definen la argumentación como una actividad social y racional destinada a convencer a un interlocutor razonable de la pertinencia de un determinado punto de vista por medio de una o más proposiciones. Para que

la argumentación cumpla su propósito comunicativo, necesita de la presencia (física o ideal) de un interlocutor.

En suma, en este primer apartado del marco teórico hemos intentado sintetizar las ideas ejes de las teorías argumentativas más relevantes, esto es, la nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca, la lógica pragmática de Toulmin y la pragmadialéctica de van Eemeren, Grootendorst y Snoeck. Ha servido, además, para establecer puntos en común entre estos autores, así como también sus limitaciones, propias de todo discurso teórico.

Sobre lo primero, vale mencionar la presencia de tres elementos básicos en la argumentación en la que coinciden: *premisas / tesis / acuerdo*, en Perelman y Olbrechts-Tyteca; *datos / conclusión / garantía*, en Toulmin, y *proposición / punto de vista* en van Eemeren, Grootendorst y Snoeck.

2.2. LA ARGUMENTACIÓN COMO ACTO DE HABLA

En este segundo apartado del marco teórico se analizarán las nociones de *fuerza ilocucionaria* y *acto ilocucionario de la argumentación*; para ello, recurriremos a la teoría sobre los actos de habla de Austin (1962 [1982]), las de Searle (1969 [1994]) y van Eemeren y Grootendorst (1984 [2013]).

2.2.1. Los actos de habla: de Austin a van Eemeren y Grootendorst

Fue el filósofo británico John Langshaw Austin con su obra póstuma *Cómo hacer cosas con palabras* (1962) que sentó las bases del análisis pragmático de la comunicación al mostrar un interés por el funcionamiento del lenguaje enmarcado en un contexto real; ello sirvió de punto de partida para que las posteriores investigaciones consideren como base este enfoque.

Austin (1962 [1982]) determinó la presencia de tres de actos de habla que se manifiestan durante las emisiones lingüísticas: *a)* el acto locucionario, la información que se transmite a través de los enunciados expresados; *b)* el acto ilocucionario, la intención o propósito del

mensaje (prometer, sugerir, advertir, felicitar, afirmar, amenazar, etc.) del emisor, quien prevé el alcance y las fuerzas del mensaje que transmite en sus enunciados, y *c*) el acto perlocucionario, que corresponde a las consecuencias que produce en el destinatario el acto locucionario. Veamos el siguiente ejemplo:

Acto locucionario: A le **dice** a B: «Mañana se vence el recibo de luz».

Acto ilocucionario: A le **advierte** a B.

Acto perlocucionario: B es **persuadido** por A y le dice que en unos minutos irá a pagar.

Años después, Searle (1969 [1994]) continuó la concepción de Austin (1962 [1982]) y se centró en el análisis de los actos ilocutivos. Considera que el acto ilocucionario está conformado por un indicador proposicional —el cual representa el contenido de la proposición— y un indicador de la fuerza ilocucionaria —que indica en qué sentido o con qué fuerza ilocutiva debe interpretarse la proposición—, los cuales, en suma, determinan el acto ilocutivo, y cuya fórmula se presenta del siguiente modo:

$$F(p)$$

Donde *F* representa la fuerza ilocucionaria y *p* el contenido proposicional:

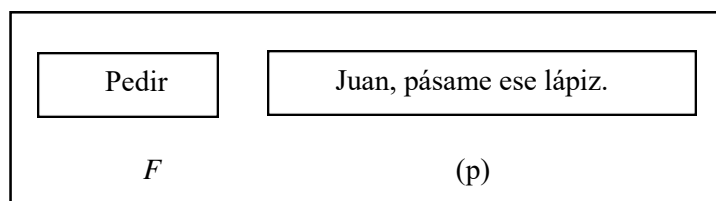


Figura 4. Esquema representativo de los indicadores de fuerza ilocucionaria y proposicional (elaborado a partir de Searle (1969 [1994]))

De acuerdo con el valor de la fuerza ilocutiva, los actos de habla se clasifican en 1) *asertivos*, constituidos por aquellos enunciados que expresan una creencia, más o menos firme, del hablante; 2) *directivos*, intentos del hablante de que el oyente realice alguna acción como

invitar, sugerir, insistir, pedir, ordenar, aconsejar, suplicar y preguntar; 3) *compromisivos*, que comprometen en diversos grados al hablante con una actuación futura; 4) *expresivos*, los cuales expresan un sentimiento o estado psicológico: dar las gracias, felicitar y disculparse, y 5) *declarativos*, que tienen la intención de modificar los estados de cosas en el mundo: renunciar, despedir, declarar, definir, clasificar y nombrar.

2.2.2. El acto ilocucionario de la argumentación

Esta clasificación de los actos de habla, no obstante, pasaba por alto a la argumentación, que a decir de van Eemeren y Grootendorst (1984 [2013]) es un acto de habla. Dichos autores consideran que la argumentación es un acto ilocutivo complejo compuesto por ilocuciones pertenecientes a los asertivos, los que mantienen una relación entre ellos, y que en conjunto conforman el acto de habla argumentativo que se produce a nivel textual. Este acto complejo de la argumentación presenta las siguientes características: 1) los argumentos están formados por más de una oración, y al menos dos oraciones forman parte del argumento; 2) los actos de habla poseen una fuerza ilocutiva que se expresa en cada enunciado (asertivos) y otra fuerza ilocutiva argumentativa a nivel textual, y 3) si aceptamos un acto de habla argumentativo, entonces, este acto de habla establece una relación entre los actos habla elementales que lo conforman.

Van Eemeren y Grootendorst (1984 [2013]) proponen una distinción entre fuerzas comunicativas del enunciado y fuerzas comunicativas del texto, y formalizan el análisis del acto de habla complejo de la argumentación en una discusión racional, en el que distinguen entre actos de habla que se vinculan con una etapa particular de la discusión. Establecen cuatro etapas: *a)* la etapa de la confrontación, *b)* la etapa de apertura, *c)* la etapa de argumentación, y *d)* la etapa de conclusión.

En la tercera etapa de la discusión, los autores señalan que esta es la única que contiene los actos directivos, compromisivos y asertivos. Los primeros permanecen limitados a desafiar al

interlocutor a que defienda su punto de vista y, de la misma forma, a pedirle que brinde nuevas argumentaciones; los segundos solo aceptan los acuerdos y las decisiones en relación con la conducta de la discusión; y los terceros permiten el avance de los argumentos.

Por otro lado, señalan que existen actos de habla que no se vinculan con una etapa particular de la discusión; estos son denominados *declarativos de uso* que ayudan a precisar, ampliar, explicar, definir o explicitar los argumentos, con el propósito de asegurar la comprensión mutua de los actos de habla que transmite el emisor hacia el receptor. Si bien los declarativos de uso (DU) se presentan como asertivos, los interlocutores deben ser capaces de distinguir entre un argumento a partir de su potencial justificatorio en relación con la opinión expresada y un declarativo de uso que se utiliza para incrementar la comprensión de la argumentación.

2.2.3. Las condiciones de identificación del acto ilocucionario de la argumentación

Van Eemeren y Grootendorst (1984 [2013]) señalan que el acto complejo de la argumentación lleva tres características inherentes:

- 1) Los argumentos están formados por más de una oración. Al menos dos oraciones forman parte del argumento.
- 2) Si suponemos que los actos de habla, que forman parte de un argumento, poseen una fuerza ilocutiva argumentativa, entonces, debemos aceptar que poseen una fuerza ilocutiva dual; es decir, poseen una fuerza ilocutiva que se expresa en cada enunciado (asertivos) y otra fuerza ilocutiva argumentativa a nivel textual.
- 3) Si aceptamos un acto de habla argumentativo, entonces, este acto de habla establece una relación entre los actos de habla elementales que lo conforman.

Al igual que los actos de habla que caracterizó Searle (1969 [1994]), Van Eemeren y Grootendorst (1984 [2013]) consideran que la argumentación, como acto de habla complejo, también tiene condiciones constitutivas. A continuación, se presentan los elementos que forman parte de estas condiciones: el hablante (S), el oyente (L) y la aseveración (O):

Tabla 1. Condiciones del acto de habla argumentativo de van Eemeren y Grootendorst

Argumentación	
Condiciones de contenido proposicional	El conjunto de enunciados $S1, S2, \dots, Sn$ consta de asertivos en los que se expresan proposiciones.
Condiciones preparatorias	<p>S cree que L no acepta (por adelantado, completamente, automáticamente) la opinión expresada O.</p> <p>S cree que L aceptará las proposiciones expresadas en los enunciados $S1, S2, \dots, Sn$.</p> <p>S cree que L aceptará el conjunto de enunciados $S1, S2, \dots, Sn$ como una justificación de O.</p>
Condiciones de sinceridad	<p>S cree que O es aceptable.</p> <p>S cree que las proposiciones expresadas en los enunciados $S1, S2, \dots, Sn$ son aceptables.</p> <p>S cree que el conjunto de enunciados $S1, S2, \dots, Sn$ constituye una justificación aceptable de O.</p>
Condición esencial	Adelantar el conjunto de enunciados $S1, S2, \dots, Sn$ cuenta como un intento de S de justificar O de forma satisfactoria para L, es decir, convencer a L de la aceptabilidad de O.

Nota: La tabla es elaborada a partir de Gascón (2013: 20)

La fuerza ilocutiva con que se expresan los enunciados puede ser el de afirmar algo de forma hipotética como real, o puede suponer, proponer, asentir, postular, reclamar, aseverar, etc.; lo destacable es que a través de este asertivo el emisor está expresando una visión

(moderada o firme) sobre una opinión que puede mantener o ser cuestionada por el interlocutor.

Van Eemeren y Grootendorst (1984 [2013]) encuentran ciertas dificultades en la ejecución de todas las condiciones constitutivas del acto de habla complejo de la argumentación; pues

puede ocurrir que el emisor, que explícitamente promete hacer algo, no tenga la intención de efectuarlo o que el receptor preferiría que no lo hiciera. Entonces, se estaría violando dos condiciones, la de sinceridad y las preparatorias; sin embargo, esto no sería impedimento para que tanto el emisor como el receptor identifiquen la fuerza ilocutiva del contenido proposicional, y, por tanto, el emisor considere exitosa la ejecución del acto ilocutivo de la promesa.

Es así que en el enunciado no siempre se observará cumplidas todas las condiciones constitutivas; pero sí mínimamente dos: las condiciones de contenido proposicional y las condiciones esenciales para considerarse como un acto habla argumentativo.

2.3. LA ORIENTACIÓN ARGUMENTATIVA

Un elemento clave en la argumentación —y en general, en todo acto comunicativo— son los marcadores, que Martín Zorraquino y Portolés (1999) definen como elementos que tienen la función de «guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación» (4057). Dichos autores clasifican los marcadores del discurso en cinco grupos: los estructuradores de la información (*comentadores, ordenadores y digresores*), los reformuladores (*explicativos, de rectificación, de distanciamiento y recapitulativos*), los operadores argumentativos (*de refuerzo argumentativo y operadores de concreción*), los marcadores conversacionales y los conectores, marcadores que unen —semántica y pragmáticamente— un elemento del discurso con otro anterior. Los conectores —a su vez— se dividen en aditivos, consecutivos y contraargumentativos:

Tabla 2. Tipos de conectores

	Conectores aditivos	además, encima, aparte, incluso, etc.
--	---------------------	---------------------------------------

Conectores	Conectores consecutivos	por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.
	Conectores contraargumentativos	en cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.

Nota: La tabla es elaborada a partir de los tipos de conectores propuestos por Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4080-4081)

Por su parte, Domínguez (2007) define a los conectores como «aquellos marcadores que se especializan en establecer relaciones argumentativas entre dos o más enunciados del discurso» (19). ¿Qué se entiende por *relación argumentativa*? La investigadora la define como la relación en la cual el hablante presenta argumentos que conducen a una toma de posición a favor o en contra de un determinado punto de vista. La autora señala que los argumentos de una relación argumentativa pueden estar *coorientados*, es decir, seguir una misma dirección argumentativa conducente a una misma conclusión; en ese caso, se presentan como conectores de adición; *antiorientados*, es decir, argumentos que se enfrenten entre sí; por lo que se presentarán conectores de oposición; o la relación argumentativa puede manifestar la *conexión entre un argumento y una conclusión*, y presentarán conectores de causalidad, y estará conformado por los conectores de causa, consecuencia, finalidad y condición. El siguiente cuadro resume los tipos de conectores utilizados en textos argumentativos:

Tabla 3. Tipo de conectores argumentativos

Conector/Operador de adición	y, además, encima, también, ni, es más, o, aún más, máxime/hasta, incluso, ni (siquiera), de hecho, sobre
	todo, asimismo, igualmente, de la misma forma, tampoco, etc.

Conectores opositivos		pero, sin embargo, no obstante, ahora bien, aunque, a pesar de todo/con todo, aun así, y eso que, eso sí, en todo caso, en cualquier caso, de todas formas, antes bien, más bien, en cambio, por el contrario, contrariamente, (muy) al contrario, antes al contrario, etc.
Conectores de causalidad	causa	porque, ya que, puesto que, dado que, (y) es que al fin y al cabo, a fin de cuentas, al fin y a la postre, etc.
	consecuencia	por (lo) tanto, por consiguiente, luego, entonces, así (es) que, así, así pues, pues, en/por consecuencia, de modo/ manera que, de este modo/manera, por (todo) eso/ello/esto, de ahí/aquí, etc.
	finalidad	para ello
	condición	en caso contrario, de lo contrario, a no ser que, a menos que, salvo que, excepto que, etc.

Nota: La tabla es elaborada a partir de los tipos de conectores argumentativos propuestos por Domínguez (2007)

Nótese que los conectores contraargumentativos de Martín Zorraquino y Portolés (1999) están considerados en la clasificación de los conectores de oposición que registra Domínguez (2007); sin embargo, existen conectores que no han sido tomados en cuenta en este registro como *después de todo* y *sino*, considerados en la clasificación de Calsamiglia y Tusón (1999); así, tenemos a los conectores *mientras que* y *si bien*, que no se insertan en ninguna de las tres clasificaciones; pero sí tiene equivalencia con los conectores *aunque* y *en cambio*.

Para efectos de esta investigación, sintetizamos ambos criterios de clasificación destacando los conectores argumentativos de Domínguez (2007) y los reformuladores y operadores

argumentativos de Martín Zorraquino y Portolés (1999), tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4. Conectores argumentativos, reformuladores y operadores argumentativos

Conectores argumentativos	De adición	y, o, ni, es más, aún más, máxime/hasta, incluso, ni (siquiera), además, encima, de hecho, sobre todo, asimismo, etc.
	De oposición	pero, sin embargo, no obstante, ahora bien, aunque, a pesar de todo/con todo, aun así, y eso que, eso sí, en todo caso, en cambio, en cualquier caso, etc.
	De causalidad	porque, ya que, puesto que, dado que, (y) es que al fin y al cabo, a fin de cuentas, etc.
	De consecuencia	por (lo) tanto, por consiguiente, luego, entonces, así (es) que, así, así pues, pues, en/por consecuencia, de modo/ manera que, etc.
	De condición	en caso contrario, de lo contrario, a no ser que, a menos que, salvo que, excepto que
Reformuladores	Explicativos	es decir, o sea, esto es
	Rectificativos	mejor dicho, mejor aún, más bien
	De distanciamiento	en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.
	Recapitulativos	en suma, en conclusión, etc.

Operadores argumentativos	Operadores de refuerzo argumentativo	en realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	Operadores de concreción	por ejemplo, en particular, etc.

Nota: La tabla es elaborada a partir de los tipos de conectores, reformuladores y operadores argumentativos propuestos por Martín Zorraquino y Portolés (1999) y conectores argumentativos de Domínguez (2007)

2.3.1. Los conectores argumentativos y otros marcadores

De acuerdo con la descripción de los valores semánticos y pragmáticos de los conectores argumentativos que establecen Martín Zorraquino y Portolés (1999) y Domínguez (2007), se ofrece una breve explicación de la relación argumentativa de estas partículas lingüísticas:

Y: Conector prototípico de la adición, introduce argumentos de igual o de mayor fuerza argumentativa, así otros no necesarios. Puede adquirir valores semánticos diferentes a los tradicionalmente adjudicados, y depende del contexto en el que opere, como adversativo (capaz de introducir contraargumentos), condicional (los enunciados están expresados como una orden o sugerencia), final (se aproxima a un valor de finalidad), conclusivo (introduce un enunciado que contiene las conclusiones argumentativas).

Además, encima: Introducen un argumento que no es necesario para la conclusión final, ya que se puede pensar que los argumentos anteriormente mencionados son suficientes, de ahí que actúe como culminación sobreargumentativa.

O: Coorienta dos argumentos con igual fuerza argumentativa que se presuponen son alternativas para una misma conclusión.

Sobre todo: Introduce un argumento de mayor fuerza argumentativa y que destaca por encima de todos los demás, por lo tanto, resulta imprescindible para la conclusión final.

También, tampoco, asimismo, igualmente, del mismo modo, de la misma manera/forma, de igual modo/forma/manera: Introdúcen un argumento de la misma fuerza que el argumento y favorecen la presuposición de la existencia de otros elementos con los que el argumento forma grupo.

Pero: El conector argumentativo de oposición *pero* y su sinónimo *mas*, por lo general, cancelan las inferencias que pueda concluirse de un enunciado, por lo que su presencia marca una reserva en la progresión argumentativa. Además, adquiere diferentes valores pragmáticos, dependiendo del contexto; puede ser restrictivo (cancela una conclusión anterior, pero no el primer enunciado), excluyente (sustituye o rectifica completamente el argumento previo mediante el segundo argumento), contrastivo (introduce un argumento que sirve de comparación con otro), también puede cancelar la conclusión del enunciado y, paralelamente, justificar esa cancelación.

Sin embargo: *Conector argumentativo de oposición* en la clasificación de Domínguez (2007) y *contraargumentativo* en Martín Zorraquino y Portolés (1999), este marcador es de naturaleza restrictiva, es decir, cancela conclusiones previas.

Ahora bien, aunque, si bien, a pesar de todo/con todo, aun así, etc.: El segundo enunciado cancela, ya sea directa o indirectamente, una conclusión anterior; pero sin eliminar el primer enunciado.

Y eso que: Debilita la conclusión del enunciado anterior, sin llegar a anularla.

Antes bien, más bien: Sustituyen o rectifican completamente el argumento anteriormente expresado mediante el segundo argumento.

En cambio, mientras que: Introducen un argumento que sirve de comparación con otro anterior, sin que lo dicho para uno y para otro tenga que rechazarse necesariamente o cancelar la conclusión que pudiera deducirse.

Por el contrario, contrariamente, etc.: Introducen un argumento que sirve de comparación con el anterior argumento y que pueden anularse entre sí.

Porque: Conector prototípico de causalidad, introduce relaciones causales explicativas (presupone un enunciado que contiene una información conocida por el receptor) y no explicativas (agrega un argumento que justifica un enunciado previo; pero no contiene una causa conocida).

Ya que, pues, puesto que, dado que, (y) es que, al fin y al cabo, etc.: Introducen una causa no conocida por el receptor; pero que presupone es motivo razonable para justificar el enunciado anteriormente dicho.

Por (lo) tanto, por consiguiente, así (es) que, luego: Presentan la consecuencia de un enunciado que presupone es producto de un razonamiento.

En/por consecuencia, de modo/manera/ por (todo) eso/ ello/esto, de ahí/aquí: La consecuencia que expresa no es producto de un razonamiento, sino de hechos que se conectan, presentados como razón y consecuencia.

Así, así pues, de este modo, de esta manera: Pueden expresar el argumento como consecuencia de dos hechos conectados o introducir una consecuencia hipotética.

Pues: Puede expresar el argumento como consecuencia de dos hechos conectados, introducir una consecuencia hipotética o un argumento capaz de cancelar las inferencias del enunciado anterior y que es, al mismo tiempo, una conclusión.

Entonces: Introduce una consecuencia hipotética.

Para ello: El enunciado final expresa el efecto del enunciado inicial que era el propósito.

En caso contrario, de lo contrario: Introducen un enunciado como hipótesis de que la información contenida en el enunciado anterior no se cumple.

A no ser que, a menos que, salvo que, excepto que: Introducen un argumento que expresa la excepción que podría darse respecto de la información del enunciado anterior.

2.4. EL SOPORTE RETÓRICO DE LA ARGUMENTACIÓN: LAS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS DE PERELMAN Y OLBRECHTS-TYTECA

Luego del auge que tuvo en la Grecia antigua, la retórica cayó en una degradación, al punto de que se acuñaron frases que la identificaban como adorno lingüístico o con lo engañoso, tal como lo señalara Jesús González en el prólogo a la edición en español del *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*, de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]: 9): «Incluso actualmente la retórica todavía tiene connotaciones peyorativas: “es un retórico”, “no me vengas con retóricas”, etc.». Pero sería con el libro de Perelman y Olbrechts-Tyteca que la retórica retornaría parcialmente al lugar que poseía en la antigua Grecia. Sus autores destacan la revaloración de la retórica como una disciplina que busca persuadir al interlocutor, y la

desmitifican como un discurso retorcido, que busca engañar al otro, o de ser un recurso puramente ornamental.

Clasifican los argumentos sobre la base de dos procedimientos: de enlace y disociación. El primero consiste en trasladar a la conclusión la adhesión que poseen las premisas. De él emergen *a)* los argumentos cuasi lógicos, *b)* los basados en la estructura de lo real y *c)* los que fundamentan la estructura de lo real; sobre la disociación, Perelman y Olbrechts-Tyteca sostienen que esta trata de separar conceptos que la tradición ha ligado previamente. A continuación, definimos las técnicas argumentativas que pertenecen a los procedimientos de enlace y disociación.

2.4.1. Argumentos cuasi lógicos

Si bien el término *lógico* se usa de manera cotidiana para referirse a todo aquello que tiene sentido o coherencia con nuestra experiencia (así, se dice que es *lógico* que las madres amen a sus hijos, que los delincuentes paguen sus delitos cometidos, o que a un nortño le guste la cumbia), debemos entender como argumento cuasi lógico a aquel que tiene una estructura similar al utilizado en el razonamiento lógico-formal, y al que debe su fuerza persuasiva. Así, por ejemplo, cuando se pretende dejar en evidencia la incoherencia de un político que dice identificarse con los pobres; pero vive en medio del boato y el despilfarro, intentamos asemejarlo al principio lógico de no contradicción, que supone la imposibilidad de emitir dos juicios de valor contradictorios sobre un mismo hecho. No obstante, mientras lo segundo rompe las leyes del sistema lógico, lo primero es posible de ser cuestionado dada la naturaleza polisemántica del lenguaje (¿qué significa ser pobre?, ¿qué se entiende por boato?, ¿cuándo hablamos de despilfarro y cuándo de gasto necesario?).

Destacan entre este tipo de argumentos el de reciprocidad («Lo que es bueno para el que da, es bueno para el que recibe»), el de transitividad («Los amigos de mis amigos son también mis amigos»), el de incompatibilidad («X no puede contratar con el Estado porque su esposo es

funcionario público»), el de definición («Los *realities shows* son programas que entretienen al público televidente»), la regla de justicia («Si te dan un regalo por ser un buen niño, a mí también tendrían que dármele porque me considero un niño bueno»), entre otros.

2.4.1.1. Argumento de reciprocidad

Lo cuasi lógico de este argumento se justifica en que está apoyado en la inversión idéntica entre dos elementos: A es a B como B es a A. En matemática se aplica este principio cuando recurrimos a la propiedad de la conmutación: $2 + 3 = 3 + 2$. El argumento de reciprocidad se apoya en la simetría entre dos elementos. Un transportista apelaría a este argumento si señalase que tan culpable es él por detenerse en lugares no permitidos como aquel pasajero que le pide que lo recojan. Este es el mismo principio que muchos han sostenido para considerar justo que el Gobierno peruano haya permitido el ingreso de los inmigrantes venezolanos considerando que Venezuela actuó de manera similar con los peruanos en los años setenta.

2.4.1.2. Argumento de transitividad

La transitividad de un argumento se evidencia si sostenemos que dado que A es igual a B y B es igual a C, entonces A es igual a C. Este principio —en lógica— se ve reflejado en expresiones del tipo *Pedro es mayor que Luis y Luis es mayor que Carlos*, entonces *Pedro es mayor que Carlos*. En la argumentación cotidiana, la contundencia del ejemplo anterior es poco frecuente, pero no su uso. Así, decimos que el equipo A le ganará a C porque anteriormente le ganó a B y este superó a C. No obstante, la experiencia ha demostrado que este razonamiento, aunque válido parcialmente, no es inobjetable como el que se emplea en Lógica o Matemática.

2.4.1.3. Argumento de incompatibilidad

El argumento por incompatibilidad se asemeja al principio lógico de no contradicción. Mientras que en un sistema formal aseverar una proposición y luego negarla nos llevaría a una

incoherencia del sistema, y por consiguiente a elegir uno o lo otro si queremos superar el problema, en la argumentación la solución no se halla en la elección de uno y el sacrificio del otro. De este modo, se podría argumentar por incompatibilidad, por ejemplo, señalando la incoherencia entre un Congreso que pide austeridad, por un lado, y gasta miles de soles en televisores y friobares, por otro.

2.4.1.4. Argumento de definición

La técnica llamada definición supone la elección de algunas características de un concepto determinado, y la subordinación de otras. Pensemos, por ejemplo, en el término *golpe de Estado*, a propósito del cierre del Congreso por parte del presidente Vizcarra. Mientras un sector señalaba que había un golpe de Estado; otros en cambio señalaban que el Gobierno no había sacado tanques a las calles, la libertad de expresión no se había restringido; es decir, definían —implícitamente— *golpe de Estado* como el uso de las fuerzas armadas y la restricción del derecho a opinar. Así se expresaba, por ejemplo, el ministro de Defensa Walter Martos Ruíz: «Acá se habla mucho de golpe de Estado. Pero no hemos visto ningún tanque fuera del Congreso. Tampoco soldados, marinos o aviadores persiguiendo políticos o tomando medios públicos».

Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]) recogen la clasificación de la definición propuesta por Naess (1966): la definición normativa, que indica la forma cómo se quiere que un término se interprete (el concepto *poder* en Foucault, por ejemplo); la definición descriptiva, que señala el sentido dado a una palabra en un lugar y momento dado (la que se puede encontrar en un diccionario); la definición condensada, que muestra los elementos esenciales de la definición descriptiva, y la definición compleja, que combina los tres tipos anteriores.

2.4.1.5. La regla de justicia

La regla de justicia «exige la aplicación de un tratamiento idéntico a seres o a situaciones que se integran en una misma categoría» (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1958 [1989]: 340); en otros términos, podemos señalar que la regla de justicia supone que dos seres o situaciones similares sean tratadas de la misma manera; empero, dado que las circunstancias siempre cambian, aparecen las dudas sobre si ha sido justo tratar a A según como ha sido tratado previamente B. Así, un niño podría acudir a este principio si reclama a su profesora que se le haya llamado la atención solo a él y no a su compañero que previamente también se había comportado mal.

Sin embargo, suele ocurrir que se alegue que los seres contrastados pertenecen a categorías distintas, por lo que la regla de justicia no se puede aplicar al segundo. De este modo, si el cierre del Congreso del año 1992 calificó a Fujimori como dictador, el del año 2019 también debe serlo para Vizcarra, señalarían quienes se oponen al actual presidente peruano.

2.4.1.6. Argumento por lo probable

Lo cuasi lógico de este argumento, es decir, su carácter lógico o matemático se encuentra precisamente en lo último, en la mayor o menor posibilidad de que ocurra un evento. Una persona que compra un bingo tiene tantas probabilidades de ganarlo como otra que también compró uno; pero menos que aquella que ha comprado veinte. Una preocupada madre de familia aplicaría esta técnica si le dijese a su hija que es mejor estudiar una carrera profesional a no estudiar, dado que lo primero supone tener más posibilidades de trabajar.

2.4.1.7. Argumento por el sacrificio

El sacrificio de Jesús en la cruz es la mejor prueba de su amor por el hombre, según los cristianos, y el argumento que ha servido de modelo al cristianismo. Según esto, ¿qué supone la argumentación por el sacrificio? Implica recurrir a ciertos hechos que se está dispuesto a

padecer para «obtener un resultado» (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1958 [1989]: 383). Visto así, quien está dispuesto a ceder más, debería ser más persuasivo que aquel que no lo hace, o no lo hace en la magnitud del otro. Este razonamiento está en el estudiante de una prestigiosa universidad que —en competencia por un puesto de trabajo con otro estudiante de una universidad considerada no prestigiosa— esperaba que el evaluador tomase en cuenta su mayor sacrificio (más horas de estudio, menos horas de ocio) frente a su competidor.

Por otro lado, más prestigio tiene un acto si este ha sido analizado cuidadosamente. Un sediento que cede su única botella de agua a su compañero más sediento que él tendría más valor si supiese que no tendría agua hasta dentro de tres días, a que no lo supiese o creyese que al día siguiente lo tendría. Entonces, conocer los peligros o consecuencias que acarrea un sacrificio lo hace más prestigioso.

2.4.1.8. Argumento por el ridículo

La noción de ridículo está emparentada con la risa y con el sinsentido. Se dice que una afirmación es ridícula cuando va en contra de una opinión admitida; suele estar vinculado con una regla que se ha querido quebrantar, bien por ignorancia de la regla, o por desconocimiento de las consecuencias negativas de una tesis. Una afirmación será ridícula cuando las consecuencias que deriven de ella se opongan a ideas obvias en una sociedad determinada y a las que —quien la enuncie— no podrá oponerse. Todo lo dicho lo comprobamos, a modo de ejemplo, en las opiniones de un político peruano que se oponía a la unión civil. Este señalaba que no se podía imponer ideas a la gente con las que la mayoría no estaba de acuerdo; el otro político con el que debatía cuestionó este argumento al señalar que de seguir este razonamiento bien se podría dejar de cobrar impuestos porque mucha gente estaba en contra de ellos; por ello, las políticas de gobierno no se pueden guiar de lo que la gente quiera, señalaba.

Así podemos representar el argumento por el ridículo:

Supóngase que S	(Afirmar que) C es ridículo
En tal caso	
C	
Por tanto	
No S	

Si llevamos el ejemplo anterior a la estructura del argumento por el ridículo obtendríamos lo siguiente. Supongamos S (es incorrecto imponer ideas a la gente con las que no está de acuerdo), en tal caso C (no cobrar impuestos a la gente porque no están de acuerdo con ellos). Afirmar C es ridículo; por lo tanto, no S (es incorrecto imponer ideas a la gente con las que no está de acuerdo).

2.4.1.9. Argumento de la comparación

A diferencia de la analogía, técnica con la que comparte elementos en común, la comparación en ejemplos como «París tiene tres veces más habitantes que Bruselas», ejerce más prueba que aquella porque en la comparación —además de contrastar dos realidades entre sí— está presente la idea de medida, incluso en ausencia del criterio o punto de comparación. Mientras en una medida real dos elementos se someten a un mismo criterio de medición (neutro e invariable), en la comparación el término comparado (A) se inserta en el sistema del otro (B), para bien o para mal; es decir, los homogeneiza.

Suelen manifestarse como «constataciones de hecho», mientras las comparaciones cuyas relaciones de igualdad o desigualdad son apenas una pretensión del orador. Cuando se comparan los elementos, estos interactúan de dos maneras; por un lado, la comparación afecta a todos los elementos de la serie del término patrón, y por otro acerca un término a otro considerado incomparable, lo que supone realzar uno, y disminuir el otro. Pensemos en un joven estudiante de una recién creada universidad A, cuya exigencia académica compara con

una universidad B, de renombre y prestigio. Al tiempo que se revaloriza la primera, se disminuye el valor de la segunda. Ahora bien, la comparación entre universidad A y B afecta al sistema en el que se halla B, esto es, a otras universidades catalogadas como prestigiosas y de renombre.

2.4.2. Argumentos basados en la estructura de lo real

Los argumentos de este tipo se apoyan en la estructura de lo real (hechos, verdades o presunciones) para establecer «una solidaridad entre juicios admitidos y otros que se intenta promover» (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1958 [1989]: 402). Este tipo de argumentos se organizan a partir de dos tipos de nexos: de sucesión y de coexistencia (Perelman utiliza el término de coexistencia no para indicar simultaneidad de los términos, sino para oponerlo al de sucesión, nexo en el cual el orden de los hechos es clave). Los nexos del primer tipo apelan a las relaciones causa-efecto (es decir, a las relaciones entre un fenómeno y sus causas o consecuencias), mientras que los segundos, al vínculo entre las personas y sus actos. Entre los argumentos del primer tipo destacan el argumento pragmático, el del despilfarro, de la dirección, la superación, y entre los segundos, el argumento de autoridad y el de esencia.

2.4.2.1. Argumento pragmático

Llamamos argumento pragmático al razonamiento que toma en cuenta las consecuencias favorables o desfavorables de una determinada tesis. En otros términos, persuadir por medio de este argumento se logra a través de la mención de los efectos positivos o negativos que puede provocar la realización de un evento. Así, un político puede argumentar que no deben votar por fulano porque este va a propiciar la inversión minera sin consultar previamente a los ciudadanos involucrados en este tipo de proyectos. La consecuencia —negativa en este caso— de votar por tal candidato se constituye como el argumento pragmático. Téngase en cuenta el rol crucial que cumple en este tipo de contextos el auditorio. En efecto, el argumento —dicho en

un espacio determinado (una comunidad andina involucrada en actividades mineras)—produciría un efecto anímico notable y la identificación con quien la enuncia; sin embargo, en otro contexto (una conferencia ante el gremio minero), probablemente el efecto sería contraproducente (los empresarios mineros ven en la consulta previa un obstáculo y no un evento positivo), y por el contrario una identificación con el oponente.

2.4.2.2. Argumento del despilfarro

Este argumento es definido por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]) como la técnica que sostiene que es necesario continuar haciendo algo dado que de lo contrario se perdería todo aquello que ya se ha invertido en esa obra; así, a fin de evitar que lo gastado resulte inútil, se debe continuar con ello. Así pensaría un hombre que emprende un negocio que no ha resultado rentable; pero que persiste en la actividad a fin de evitar que lo ya invertido haya sido en vano.

De la misma manera razonaría un compulsivo jugador que, habiendo perdido una buena suma de dinero, persiste en el juego porque de lo contrario —según él— perdería todo lo que ya ha jugado.

2.4.2.3. Argumento de la dirección

En términos cotidianos, la noción de dirección hace referencia al rumbo que recorre un cuerpo desde un punto A a un punto D. Este camino, empero, es posible de ser seccionado, por lo que estaríamos hablando de B y C, como partes de la línea A-D. Imaginémonos a un padre de familia que desea trotar con su regordete hijo de un punto A a un punto C; pero como sabe que este se opondrá alegando lo lejos que se encuentra C, propone como meta el punto B, para que cuando llegados a este, el padre lo persuada de ir al punto C (así, C —visto desde B— toma un cariz diferente). En términos retóricos, esta operación de división toma el nombre de *procedimiento de las etapas*.

Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]) llaman argumentación de la dirección a la advertencia contra el uso del procedimiento de las etapas, esto es, «si cede esta vez, usted deberá

ceder un poco más la próxima vez, y sabe Dios dónde irá usted a parar» (435), razonamiento que supone que un hecho lleva irremediabilmente a otro y este, a su vez, a otro peor.

2.4.2.4. Argumento de superación

Contrariamente al argumento de dirección —que provoca el temor que una acción inicial nos lleve a un final funesto—, el argumento de superación nos incita a ir siempre más lejos en un sentido determinado, sin objetivo o meta alguna; cada pequeño logro es un estímulo para continuar indefinidamente. Los que aspiran a una vida santa recurren a este razonamiento, al creer que nunca lo hecho es suficiente para alcanzar el ideal de una vida ausente de pecado. Empero, el ridículo puede ser un obstáculo para continuar con la superación. Se ridiculiza un ideal cuando este es incompatible con otros valores, por lo cual se requiere evitar los excesos que «puede llevar la fidelidad ilimitada a una máxima, a una línea de conducta» (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1958 [1989]: 446). Citan el caso de los estoicos, que se protegen del exceso de desprecio que tienen por el cuerpo, que podría llevarlos al suicidio.

2.4.2.5. Argumento de autoridad

Se apela al argumento de autoridad cuando se recurre a acciones o juicios de personas, grupo o instituciones para justificar un punto de vista. De este modo, si una persona pretende persuadir a su auditorio de los efectos nocivos del consumo prolongado de tabaco, podría acudir a la Organización Mundial de la Salud (OMS), una institución especializada en temas relacionados con la salud humana. Para tal efecto, las autoridades invocadas son de diversa naturaleza: científicos, filósofos, académicos, etc.

2.4.2.6. Argumento de la esencia

Por lugares de la esencia, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]) se refieren al cúmulo de virtudes que un objeto, ser o institución reúne, lo que lo convierten en genuinos

representantes de una época, una institución, un régimen, un país. Una obra puede ser la esencia de un estilo (*Las señoritas de Avignon*, como esencia del *cubismo*), como un ciudadano de su país: un argentino que goza del fútbol y de la parrilla.

2.4.3. Argumentos que fundamentan la estructura de lo real

Este tipo de argumentos fundan lo real a partir de dos mecanismos: a partir de un caso particular y a través de la comparación de un caso cuya estructura se asemeja a otro más conocido. El caso particular permitirá una generalización (argumento por el ejemplo), sostendrá un precedente (argumento por la ilustración) o incitará a la imitación (argumento por el modelo); la comparación, por su parte, promoverá una analogía o una metáfora.

2.4.3.1. Argumento por el ejemplo

Tradicionalmente, se ha utilizado el ejemplo para aclarar un principio, una regla o una definición. En las escuelas, el ejemplo es el recurso que le permite al estudiante interiorizar y aprehender un conocimiento abstracto o de difícil comprensión. Así, cuando se define un concepto como *conector contraargumentativo*, es frecuente que el estudiante exija que se le presente un ejemplo de ese tipo de conector. Solo así la teoría sobre este tipo de palabra toma sentido. El ejemplo en este caso cumple una función pedagógica.

La argumentación por el ejemplo, en cambio, supone un acto persuasivo en el que un caso particular funda un principio general. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]) citan lo recogido por Aristóteles en su *Retórica*:

Todos los pueblos honran a los sabios; por ejemplo, los parianos han honrado a Arquíloco, pese a sus difamaciones, y los quiotas a Homero, aunque no era un ciudadano suyo, y los de Mitilene a Safo, aun cuando era una mujer, y los lacedemonios a Quilón (...) aunque no tuviera mucha afición por las letras (...) (542).

Visto así, el argumento por el ejemplo permite establecer una regla general a partir de hechos particulares o casos que permitan concretar la idea abstracta o general contenida al inicio del enunciado. Si bien una generalización basada en el ejemplo puede ser discutida (esto es el alcance de la regla), no lo será el principio que regula la generalización. Así, un centro de educación básica intentará persuadirnos de que de sus aulas egresan excelentes estudiantes que han cursado estudios en prestigiosas universidades señalando que el alumno A estudia en universidad X, el alumno B en universidad Y y el alumno C en universidad Z. Aunque el principio de generalizar es válido, sí es cuestionable la relación caso particular-población total; no es lo mismo presentar cuatro o cinco casos particulares de entre cientos que de entre miles.

2.4.3.2. La analogía

La analogía es un recurso tanto explicativo como persuasivo que recorre diversos espacios. La utiliza Bohr (1913) para explicar el funcionamiento del átomo, y Sayri Túpac, uno de los incas de Vilcabamba, para graficar el despojo al que era sometido. Cuenta el cronista Garcilaso que cuando los españoles le indicaron que debía sentirse agradecido por lo que le estaban ofreciendo, el inca tomó una hebra del mantel de la mesa de sus anfitriones españoles y señaló: «Todo este paño y su guarnición era mío, y ahora me dan esta hebra para mi sustento». De ese modo, Sayri Túpac pretendía reflejar la insignificancia de lo otorgado y refutar el agradecimiento exigido.

Por medio del razonamiento por analogía, se justifica una opinión a través de una situación, hecho o evento similar en su estructura, pero más familiar en su contenido. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]) definían a la analogía en los siguientes términos: A es a B lo que C es a D. Los dos primeros elementos forman parte del tema, y los dos últimos, del foro, estructura más conocida en relación con el tema. Citan para tal caso el ejemplo de Aristóteles: «Pues el estado de los ojos de los murciélagos ante la luz del día es también el del entendimiento

de nuestra alma frente a las cosas más claras por naturaleza» (Aristóteles, citado por Perelman y Olbrechts-Tyteca 1958 [1989]: 571).

2.4.3.3. La ilustración

A diferencia del ejemplo, que construye la regla, la ilustración supone una regla ya admitida: «Mientras que el ejemplo se encarga de fundamentar la regla, la ilustración tiene como función el reforzar la adhesión a una regla conocida y admitida, proporcionando casos particulares que esclarezcan el enunciado general» (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1958 [1989]: 546). El ejemplo —continúan los autores— debe ser incuestionable, mientras que la ilustración puede darse el lujo de ser dudosa; pero capaz de impresionar al oyente. Los autores nuevamente citan a Aristóteles:

(...) pues no hay nadie que no desee ver claramente el fin. Esto explica que, una vez llegados a la meta del estadio en el que corren, los atletas jadean y sucumben, mientras que antes, en tanto en cuanto tenían el término a la vista, no tenía la fatiga. (Aristóteles, citado por Perelman y Olbrechts-Tyteca 1958 [1989]: 550).

2.4.3.4. La metáfora

Una metáfora es un tipo de analogía; de ahí que Perelman y Olbrechts-Tyteca llamen a la metáfora «una analogía condensada», que resulta de la fusión de un elemento del foro con uno del tema. Los autores citan a Aristóteles a propósito de la metáfora: «la tarde de la vida», que condensa los cuatro elementos de una analogía: *día* es a *vida*, como *tarde* es a *vejez*. Otra metáfora recurrente es aquella que presenta a los árboles como los pulmones. Las metáforas resultan ser expresivas porque superan el sentido literal de las palabras; por ello, se dice que una metáfora es un «medio para paliar la indigencia del lenguaje» (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1958 [1989]: 618).

2.4.3.5. El modelo y el antimodelo

La persuasión recurre a la técnica del modelo cuando alude a un comportamiento particular que incita a una acción inspirada en él. El modelo —en tal sentido— «indica la conducta que se ha de seguir» (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1958 [1989]: 556). En la escena escolar, por ejemplo, se hallan distintos personajes que sirven de inspiración para los estudiantes, como Miguel Grau y José Olaya, que han sido retratados como personajes cuya conducta —su amor por la patria— es digna de imitar. Normalmente el modelo alcanza grandes auditorios, como Jesús, para el mundo cristiano; pero también reducidos espacios, como un héroe para un determinado país, o un esforzado padre de familia para sus hijos.

Ahora bien, si la alusión a un modelo incita determinadas conductas, la referencia a un antimodelo permite su alejamiento. Si Jesús es el modelo que inspira al mundo católico, Judas Iscariote se constituye como el antimodelo que se debe evitar. Nuestra historia política reciente nos puede ofrecer múltiples conductas que no son dignas de seguir.

2.4.4. La disociación de las nociones

Los argumentos de este tipo rompen los enlaces argumentativos o niegan su existencia. Entre estos argumentos destacan el argumento de disociación y las definiciones disociativas.

2.4.4.1. La disociación

Si las técnicas mujer , debilidad , agrupadas en los procedimientos de enlace, buscaban unir dos elementos aparentemente independientes, las técnicas de disociación, por el contrario, tratan de separar dos elementos que han estado tradicionalmente comunismo , terrorismo unidos. Las nociones, por ejemplo, han tratado de ser vinculadas por ciertos políticos de derecha en su afán de desprestigiar al primero recurriendo a un supuesto vínculo con el segundo. Los de izquierda —como es previsible— han rechazado tal conexión; es decir, han disociado tal unión. Algo similar ocurre con la pareja ligada por nuestras estructuras patriarcales; pero disociadas por el discurso feminista.

2.4.4.2. Las definiciones disociativas

Además de ser una técnica cuasi lógica, la definición también es un instrumento de definición disociativa y se utiliza cuando se quiere dar el sentido verdadero de un término, opuesto a su sentido cotidiano. Así, por ejemplo, un profesor de escuela básica, cansado de ser acusado de no saber educar a sus estudiantes, bien podría señalar que la escuela no es un establecimiento en el cual el estudiante es educado, sino en el cual es instruido. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]) citan el ejemplo de Shri Aurobindo: «Por “trabajo” entiendo la acción hecha para el Divino y, cada vez más, en unión con el Divino, solo para el Divino, y nada más» (675).

2.5. LA ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA

Van Eemeren y Grootendorst (1984 [2013]) y van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006) proponen una clasificación de los argumentos en únicos, múltiples, coordinados y subordinados. Mientras el argumento único solo recurre a una premisa, la argumentación múltiple presenta varios argumentos del mismo valor que justifican —cada uno por su cuenta— el punto de vista; pero desde aspectos diferentes. En no pocas ocasiones, se acude a una argumentación múltiple con fines retóricos: «la profusión de argumentos hace que la defensa parezca más fuerte» (van Eemeren y Grootendorst 1984 [2013]: 96).

En cambio, los argumentos coordinados son dependientes entre sí porque cada argumento por sí mismo es demasiado débil para sostener de modo concluyente el punto de vista. No obstante, es probable que en muchas ocasiones resulte complejo diferenciar una argumentación múltiple de una coordinada. En la argumentación subordinada, un argumento sirve de soporte para otro y, si este lo requiere, un nuevo argumento le servirá de apoyo y así sucesivamente, hasta que se crea que la defensa es concluyente. Esta clasificación no es excluyente; por el contrario, lo común es que una argumentación presente argumentos de uno y otro tipo.

Lo Cascio (1998) propone tres tipos de argumentación ligeramente diferentes de los propuestos por van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006): simple, múltiple y arracimada.

2.5.1. Argumentación simple

Está formada por una opinión (O) y un solo argumento (A):

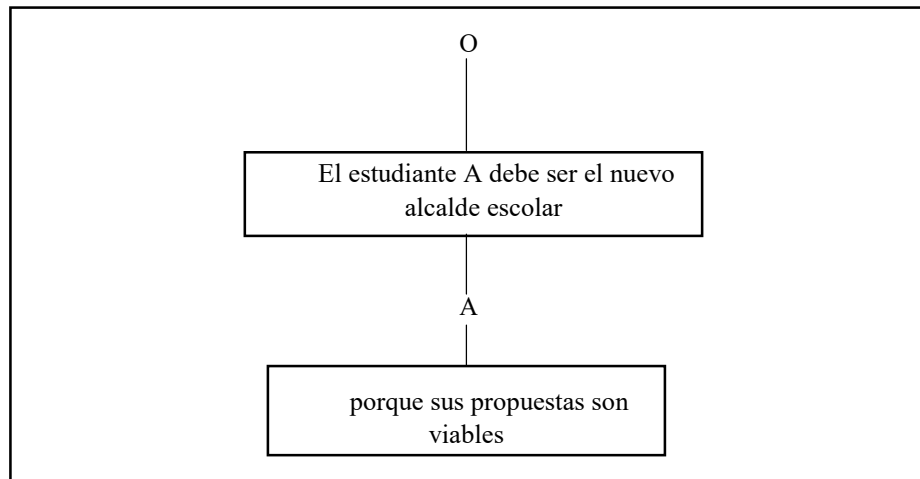


Figura 5. Esquema representativo de argumentación simple (ejemplo propio, elaborado a partir de Lo Cascio 1998: 102)

2.5.2. Argumentación múltiple

Está formada por una opinión y dos o más argumentos coordinados que se encuentran en un mismo nivel.

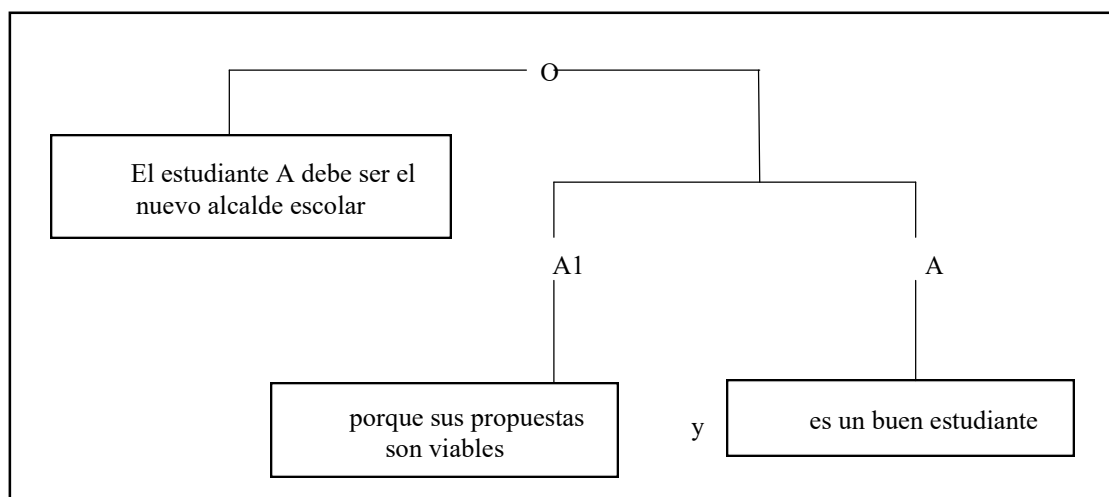


Figura 6. Esquema representativo de argumentación múltiple (ejemplo propio, elaborado a partir de Lo Cascio 1998: 102)

2.5.3. Argumentación arracimada

Está formada por una opinión y otros argumentos de apoyo que, a su vez, se convierten en otra opinión y dan origen a otros argumentos. Se muestra como un árbol ramificado que va de arriba abajo.

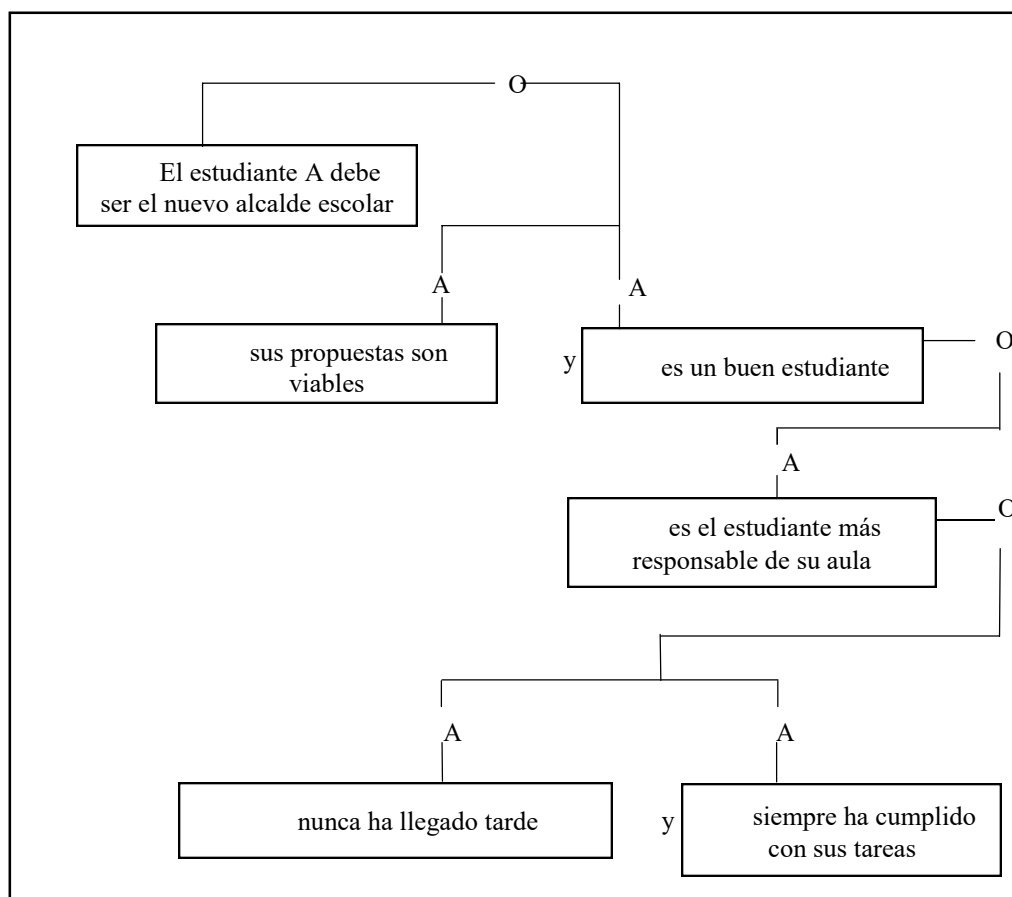


Figura 7. Esquema representativo de argumentación arracimada (ejemplo propio, elaborado a partir de Lo Cascio 1998: 103)

2.5.4. La estructura de la argumentación: opinión, argumento, regla general y reserva

Adicional a la opinión y al argumento, Lo Cascio (1998) propone el concepto de *regla general* (RG) y *reserva* (R). La regla general se define como las garantías que sostienen a los argumentos. Así, de la argumentación «¡Mafalda, obedéceme porque soy tu madre» se desprende la regla general: «Las hijas deben obediencia a los padres».

En cuanto a la reserva —que Toulmin ya había desarrollado—, esta tiene la función de explicitar «dudas y posibles objeciones sobre la validez u oportunidad de la tesis» (123). Así,

en el ejemplo propuesto por Toulmin (1958 [2007]: 135) «Harry es ciudadano británico, a menos que sus padres sean extranjeros o se haya naturalizado americano», la reserva expresa una duda sobre la nacionalidad de Harry. En otras palabras, la reserva es toda información que pone en duda la validez de la tesis.

La reserva, entonces, se anticipa a una objeción hipotética: «Como su bicicleta no está en el estacionamiento, probablemente ha faltado a clases; *a no ser haya venido en el bus escolar*». La reserva se originará del mismo dato considerado para un argumento y presentará una conclusión alterna. Desde otro ángulo del concepto aludido, la reserva se anticipa a las posibles objeciones de su auditorio u opositor, y a quien priva de un argumento que luego este podría esgrimir. En la propuesta de Lo Cascio, la reserva tiene la jerarquía de un argumento, y debe ser analizada como tal.

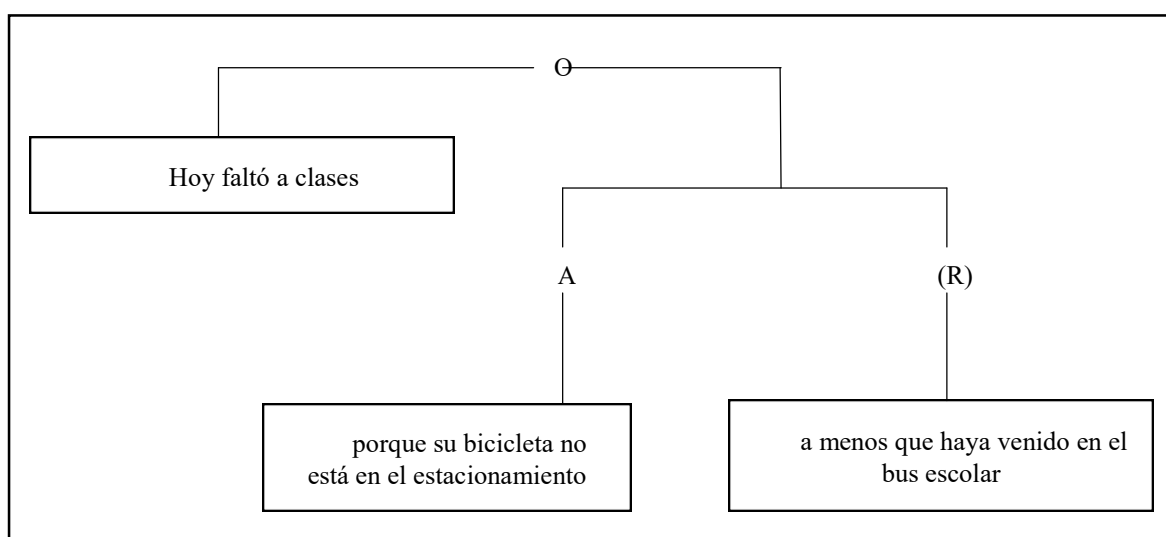


Figura 8. Esquema representativo de la reserva argumentativa (ejemplo propio, elaborado a partir de Lo Cascio 1998: 149)

La opinión (O), el argumento (ARG) y la regla general (RG) forman parte de la estructura mínima de la argumentación: $ARG = O + RG + A$. A la combinación $RG + A$, Lo Cascio le da el nombre de Justificación (JS):

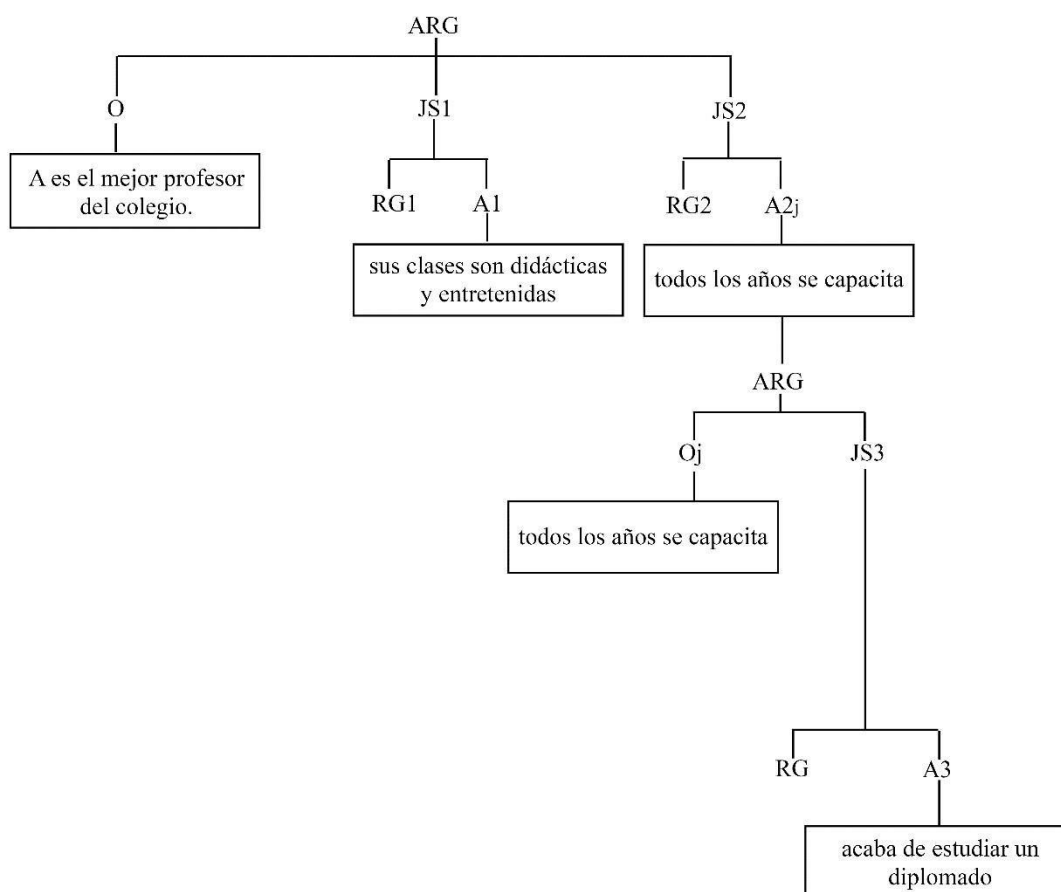


Figura 9. Esquema representativo de los elementos de la argumentación (ejemplo propio, elaborado a partir de Lo Cascio 1998: 141)

No obstante, en la estructura arracimada, cada argumento puede ser también —en otra estructura inferior— una opinión por justificar, que también necesitará de su propia regla general y argumento.

Para indicar que dos enunciados comparten el mismo contenido; pero cumplen distintas funciones (argumento y opinión), se acompaña tanto al argumento (A) como a la opinión (O), el índice *j*.

Por otra parte, los declarativos de uso (DU) suelen presentarse con mucha frecuencia como enunciados que apoyan a los argumentos o reservas para ampliarlos, precisarlos o ejemplificarlos.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo es una investigación de carácter cualitativo que analiza la configuración de la argumentación escrita de escolares que cursan el quinto grado de secundaria de una institución educativa pública ubicada en el distrito de Bellavista (Callao). En este estudio, participaron 60 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años de edad, pertenecientes a dos de las ocho secciones del 5.^{to} año de secundaria y distribuidas en dos turnos (mañana y tarde). Treinta y dos alumnos asisten al turno mañana y veintiocho al turno tarde. Se designó a tres docentes del área de Comunicación para que estuvieran a cargo de la aplicación de la prueba. Finalmente, se seleccionó nueve textos para que forman el corpus de análisis: cuatro a favor y cinco en contra.

3.2. UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis está conformada por textos argumentativos breves de estructura básica, es decir, solo se evalúa los argumentos que construyen los estudiantes para apoyar su postura. Los participantes son alumnos que provienen de distritos colindantes al de Bellavista, como Carmen de la Legua Reynoso, La Perla y el cercado del Callao, cuyas familias son consideradas de clase media-baja. Se aplicó la prueba a 60 estudiantes, entre hombres y mujeres, de los cuales nueve fueron considerados como parte de este estudio:

Tabla 5. Participantes y muestra seleccionada

Sujetos participantes		Muestra
Hombres	24	4
Mujeres	36	5
Total	60	9

Nota: La tabla muestra el total de estudiantes participantes de la prueba de ensayo y el grupo de estudiantes seleccionados que conforman la muestra de este estudio. Se indica la cantidad de hombres y mujeres que conforman el grupo y la cantidad seleccionada de acuerdo al sexo.

La selección de los textos se realizó teniendo en cuenta la posibilidad de hallar los aspectos pragmáticos, lingüísticos y retóricos que debe reunir el texto argumentativo. A continuación, se nombran los principales rasgos a identificar:

- 1) Suficiencia de argumentos que permita elaborar la estructura de la argumentación.
- 2) Diversidad de técnicas argumentativas utilizadas que identifique el soporte argumentativo.
- 3) Presencia de partículas lingüísticas que ayuden a descubrir la orientación argumentativa del texto.

Del total de textos que formaron parte del corpus de análisis, 51 de estos —independientemente del sexo del autor— no cumplían con uno o más de los aspectos nombrados.

El recojo de los casos a analizar se hizo a través de la aplicación de una prueba de desarrollo, un tipo de prueba escrita constituida por una pregunta abierta que permite al alumno elaborar su propia respuesta sin que esté sujeto a alguna estructura que la condicione. La elección de esta actividad reside, principalmente, en el interés de identificar las características pragmalingüísticas que configuran los argumentos utilizados por los estudiantes.

La prueba plantea la siguiente pregunta: *¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?*, que se convierte en el tema sobre el cual manifestarán su postura y propondrán argumentos que la justifiquen. Se eligió este tema a razón del interés que genera entre los estudiantes que cursan el último año de la educación secundaria continuar su educación a nivel superior una vez que egresen del colegio, ya sea en un instituto, CETPRO o universidad. Por lo general, los estudiantes tienen como primera opción ingresar a una universidad y, dado que provienen de estratos económicos pertenecientes al nivel C (APEIM, 2016), el ingreso a una universidad privada resulta, en muchos casos,

imposible de ser solventado por la familia, puesto que requiere el pago de pensiones a lo largo de cinco años como mínimo. Entonces, ingresar a una universidad pública se convierte en la opción más cercana a su realidad económica, pero que le exige al postulante demostrar el dominio de las competencias básicas cognitivas y el manejo de información precisa, por lo que muchos egresados optan por estudiar en «academias preuniversitarias», y de este modo prepararse antes de rendir la prueba de admisión a la universidad.

3.3.PROCEDIMIENTOS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

La aplicación de la prueba se realizó en diciembre del 2018 en la institución educativa pública Dora Mayer, ubicada en el distrito de Bellavista (Callao), porque es en ese contexto de tiempo y espacio en que los estudiantes muestran mayor interés por su futuro a nivel profesional. Los docentes que aplicaron esta prueba laboran más de quince años en esta institución y están a cargo del curso de Comunicación en el nivel secundario, y trabajan con los estudiantes durante todo el año escolar. En ese sentido, no se evidenció inconvenientes para que la aplicación de la prueba sea desarrollada por la totalidad de los estudiantes, ya que están habituados a la presencia de los maestros. Antes de la prueba, se estipuló que los profesores no intervinieran en la opinión de los alumnos, ni en sus argumentos; sin embargo, sí podían brindar información previa sobre el objetivo de la prueba. El tiempo estimado para la redacción de los textos argumentativos fue de 45 minutos, aunque algunos de los estudiantes concluyeron antes del tiempo previsto.

Al inicio de la actividad, se les pidió guardar todo objeto que fuera un distractor (celulares, revistas, etc.); luego, se les brindó las instrucciones a seguir: *a)* leer detenidamente la pregunta, *b)* tomarse el tiempo debido para reflexionar sobre ello, *c)* no considerar sus respuestas como correctas o incorrectas, todas tienen un mismo valor, *d)* ser claros con los argumentos que expresen y *e)* evitar pedir sugerencias o recomendaciones a algún compañero o al profesor. Durante el desarrollo, no se reportó algún inconveniente de orden cognitivo o conductual, por

lo que todos los participantes entregaron sus textos en el tiempo previsto. Luego de recoger las pruebas desarrolladas, se procedió a seleccionar los textos que formarían parte del corpus. Finalmente, se procedió a iniciar el análisis de los textos escritos por los estudiantes, que se resume en los siguientes pasos:

- a) Transcripción del texto argumentativo escrito por el estudiante.
- b) Representación del tipo de estructura argumentativa que se crea a partir de la organización de los argumentos y los conectores argumentativos.
- c) Reconocimiento del punto de vista (*probatio* o *refutatio*).
- d) Identificación de los elementos que conforman la fuerza ilocucionaria del acto argumentativo: punto de vista (O), argumentos (A), reservas (R), declarativos de uso (DU) y contraargumentos (CA).
- e) Identificación y clasificación de los conectores argumentativos coorientados, antiorientados y de conexión entre un argumento y una conclusión, de los reformuladores y operadores argumentativos.
- f) Clasificación de las técnicas argumentativas (según Perelman y Olbrechts-Tyteca) utilizadas por los escolares para apoyar su punto de vista.

3.4. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

El procedimiento de análisis de la configuración de la argumentación escolar se enfocó en los siguientes aspectos:

- a) la fuerza ilocucionaria, que permitió descubrir enunciados explícitos o implícitos que cumplen la función de argumentos (o solo son declarativos de uso); la existencia de reservas, que exponen las potenciales objeciones del interlocutor; y la representación de la estructura argumentativa;

- b) la orientación argumentativa, que consistió en la identificación de los conectores argumentativos coorientados, antiorientados y de aquellos que indican una conexión entre un argumento y una conclusión, así como el reconocimiento del uso de reformuladores y operadores argumentativos;
- c) el soporte retórico, esto es, las técnicas argumentativas presentes en la argumentación escolar.

De acuerdo con la explicación dada, el procedimiento de análisis pragmalingüístico de la argumentación escolar se puede representar de la siguiente manera:

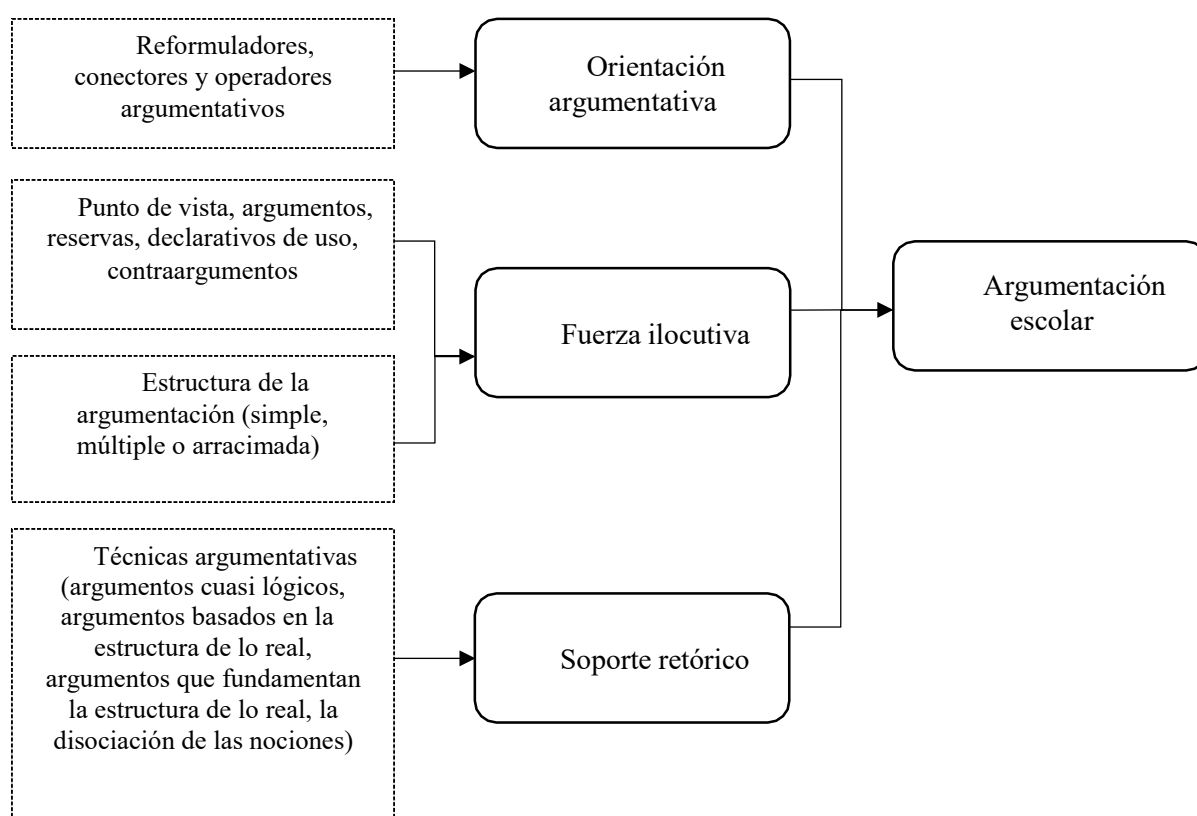


Figura 10. Representación del modelo de análisis pragmalingüístico de la argumentación escolar

El análisis pragmalingüístico que se aplica a los textos argumentativos permitirá identificar, en primer lugar, la fuerza ilocutiva del acto argumentativo; es decir, la identificación del punto de vista, los argumentos, los declarativos de uso y los contraargumentos, elementos que se

representan en la estructura de la argumentación. Asimismo, la orientación argumentativa se determinará a través de la presencia de los conectores, reformuladores y operadores argumentativos. Finalmente, el soporte retórico, que ayudará a lograr el efecto persuasivo, se identificará con la presencia de las técnicas argumentativas.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DEL CORPUS SELECCIONADO

4.1. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 1

Quaestio: ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

a) Transcripción del texto 1

No porque si se eliminan entraría cualquier tipo de gente y dejaríamos de lado a los que de verdad merecen esos cupos para estudiar; además el examen define el coeficiente intelectual del alumno para saber si pasa o no pasa a estudiar; ya que si un alumno entra sin dar el examen quizá no llegue a dar el cien por ciento y luego repita de ciclo y no avance; en cambio si entra uno y rindió bien el examen sería diferente, pero no todos los casos son así. Hay casos donde los más inteligentes no pasan y los que son estudiantes promedio pasan el examen; quizá eso pueda ser por el nerviosismo pero de todas formas un examen no define el acceso a una universidad o no define tu inteligencia, pero lo que define el examen es si estás preparado para una nueva etapa, y si pasas significa que estás preparado, mas no que llegue a ser fácil para la persona, así que los exámenes siempre tienen que darse y no eliminarlos, ya que eso le demuestra al estudiante lo que vendrá, y así estar preparado para lo que viene y si no das el examen pensará que es fácil pero en realidad no es así.

b) Representación gráfica del texto 1

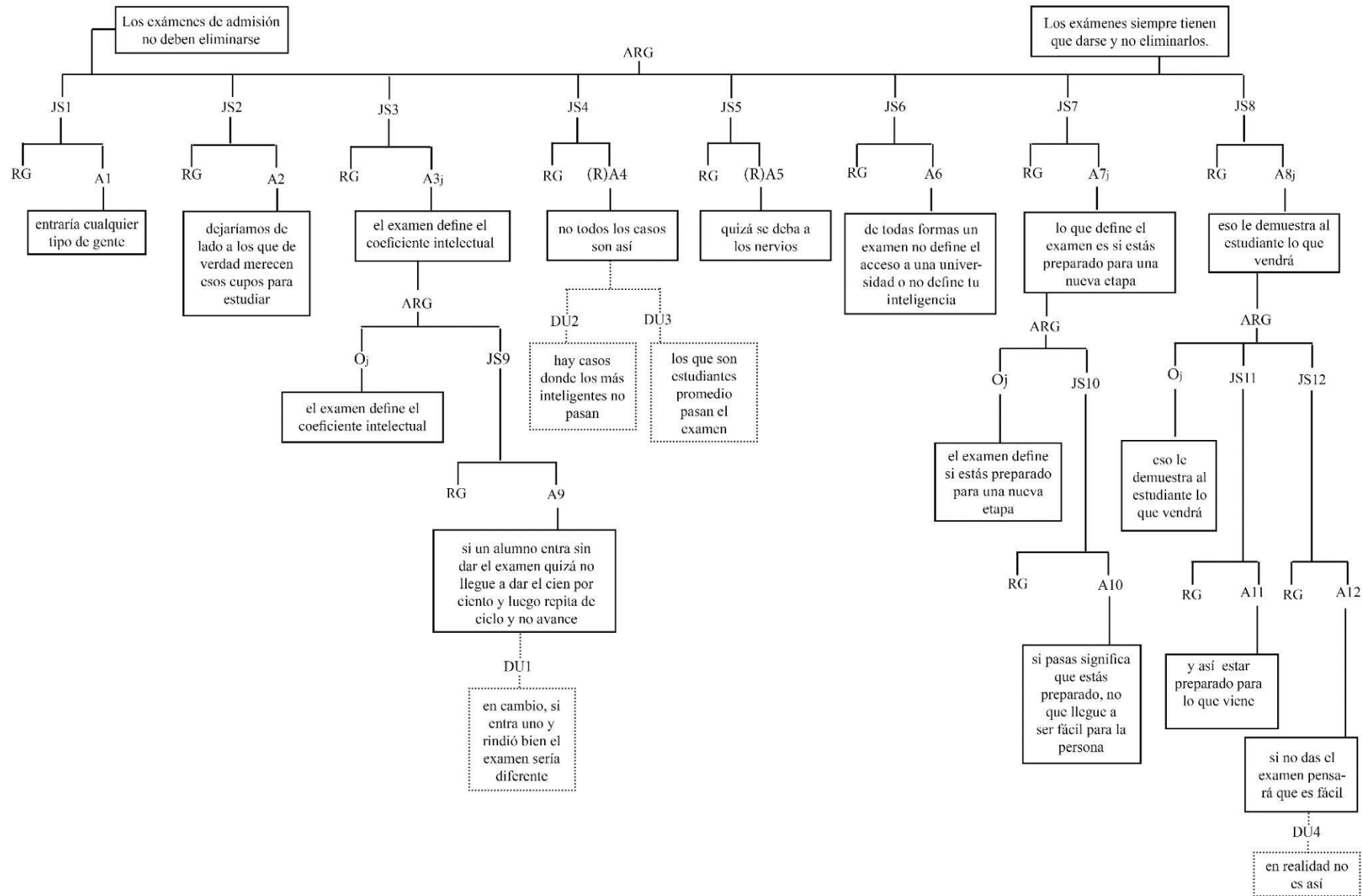


Figura 11. Esquema de la estructura argumentativa del texto 1

c) El reconocimiento de la fuerza ilocucionaria del acto argumentativo y la orientación argumentativa del texto 1

En relación con la *quaestio* ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?, el estudiante señala que «no sería conveniente eliminar los exámenes de admisión», por lo que la argumentación sería una *refutatio* (o *confutatio*), y su estructura argumentativa de tipo arracimada.

El argumento A1 advierte que «*si se eliminan* [los exámenes de admisión] *entraría cualquier tipo de gente*», el cual es apoyado por el argumento A2: «*dejaríamos de lado a los que de verdad merecen esos cupos para estudiar*». Con el argumento A1, el emisor explicita una razón frecuente entre quienes comparten su posición; es decir, que el ingreso libre ocasionaría que ingresen todo tipo de estudiantes: los que merecen estudiar y los que no, lo que provocaría que se deje de lado a los que en verdad merecen una vacante. El argumento A3j recurre igualmente a otro argumento común en este tipo de controversias; nos referimos al examen como instrumento para determinar el coeficiente intelectual del estudiante: «*el examen define el coeficiente intelectual del alumno para saber si pasa o no pasa a estudiar*» (entiéndase si el postulante está o no capacitado intelectualmente para estudiar). A su vez, A3j se justifica por medio del argumento A9, que predice que «*si un alumno entra sin dar el examen quizá no llegue a dar el cien por ciento y luego repita de ciclo y no avance*», situación hipotética que es ampliada con el declarativo de uso DU1 —a través del conector de oposición *en cambio*—: «*en cambio, si entra uno y rindió bien el examen sería diferente*».

Sin embargo, a través del conector contraargumentativo *pero*, el argumento A3j es puesto en duda por la reserva (R)A4: «*pero no todos los casos son así*», que es ampliado a través de los declarativos de uso coordinados DU2: «*hay casos donde los más inteligentes no pasan*» y DU3: «*los que son estudiantes promedio pasan el examen*». Al traer al texto el argumento de la contraparte (los que asumen la opinión contraria), el emisor pone en duda la eficacia de los

exámenes como filtro adecuado para discriminar los estudiantes «inteligentes» de los «no inteligentes».

No obstante, esta reserva ve atenuado su carácter refutativo por (R)A5: *«quizá eso pueda ser por el nerviosismo»*, lo que le permite a A3j recuperar su fuerza argumentativa que el argumento contrario *«pero no todos los casos son así»* había menguado. De este modo, el emisor persiste en su idea de que los exámenes de admisión discriminan de manera eficiente la capacidad intelectual de los postulantes; si alguien inteligente no ingresó, esto se debería no a una deficiencia de los exámenes de admisión, sino a los nervios del postulante. Empero, A3j (*«el examen define el coeficiente intelectual del alumno para saber si pasa o no pasa a estudiar»*) ve reformulada su afirmación con el argumento A6: *«pero de todas formas un examen no define el acceso a una universidad o no define tu inteligencia»*. Este nuevo argumento —aunque utilice el conector antiorientado *pero*— no puede considerarse una reserva, ya que la intención del estudiante es aclarar la real función que cumple el examen de admisión.

En vista de que su argumento es reformulado, el emisor añade un nuevo argumento A7j: *«lo que define el examen es si estás preparado para una nueva etapa»*, que precisa lo afirmado por A6, en un último esfuerzo por no abandonar del todo su inicial argumento A3. Con este nuevo argumento, el estudiante no quiere desprenderse de la idea de que el examen de admisión define «algo», ya no será el coeficiente intelectual del postulante; pero sí la suficiente preparación para pasar a una etapa más exigente. Este razonamiento A7j —como en los casos anteriores— es antecedido por el conector contraargumentativo *pero*; y justificado por el argumento A10: *«si pasas significa que estás preparado, no que llegue a ser fácil para la persona»*.

Posteriormente, el punto de vista es reiterado e introducido por un orientador de consecuencia: *«así que los exámenes siempre tienen que darse y no eliminarlos»*, y justificado por el argumento A8j: *«eso le demuestra al estudiante lo que vendrá»*, el cual, a su vez, es

sostenido por los argumentos coordinados A11: «*y así estar preparado para lo que viene*», y el argumento A12: «*si no das el examen pensará que es fácil*», que, a través del conector restrictivo *pero*, es apoyado por el declarativo de uso «*en realidad no es así*», cuya función es explicitar que no se debe pensar que el examen de admisión es fácil.

d) El soporte retórico del texto 1

Tres técnicas argumentativas —de acuerdo con la clasificación de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989])— destacan en el texto analizado: el argumento pragmático, el de definición y la definición disociativa. Así, la eliminación de los exámenes de admisión ocasionaría graves consecuencias: que ingresen a estudiar aquellos que no lo merecen, y los que mereciéndolo no lo hagan: «*porque si se eliminan entraría cualquier tipo de gente*» y «*dejaríamos de lado a los que de verdad merecen esos cupos para estudiar*». No obstante, las consecuencias no solo afectan a terceras personas, sino también al que pretende estudiar sin merecerlo, dado que este alumno probablemente no esté capacitado para rendir lo que se espera de un estudiante universitario y desaprobe los cursos: «*ya que si un alumno entra sin dar el examen quizá no llegue a dar el cien por ciento y luego repita de ciclo y no avance*».

Otra técnica a la que apela —como ya hemos señalado— es la de definición: «*el examen define el coeficiente intelectual del alumno para saber si pasa o no pasa a estudiar*». Desde el punto de vista del estudiante, el examen determina el coeficiente del postulante; es decir, establece una relación de identidad entre dicha prueba y el CI: a mayor puntaje, mayor CI, y por tanto mayor derecho a estudiar o no. No obstante, el emisor más adelante desiste de lo dicho: «*pero de todas formas un examen no define el acceso a una universidad o no define tu inteligencia*», aunque líneas después el emisor insiste en su estrategia de definición; pero de manera más cautelosa: «*pero lo que define el examen es si estás preparado para una nueva etapa*». Esto último no conduce a otra estrategia: la definición disociativa, entendida esta técnica como «el sentido verdadero, el sentido real de la noción» (Perelman y Olbrechts-Tyteca

(1958 [1989]: 675); así, luego de haber cancelado las definiciones usuales del concepto *examen*, el emisor presenta lo que es en verdad el examen de admisión: una prueba para saber si el postulante está preparado o no para seguir estudios universitarios.

4.2. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 2

Quaestio: ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

a) Transcripción del texto 2

Yo creo que sí, porque le quitan la oportunidad de muchas personas a poder cumplir sus sueños, porque para entrar a una universidad se tiene que preparar para poder dar dicho examen de admisión, y para prepararte también se necesita dinero y no solo eso, sino que al querer dar el examen muchas personas no logran ingresar por falta de puntajes y se quedan con una meta truncada y tienen que volver a prepararse más y volver a dar dicho examen. Es una situación muy complicada para varias personas que desean ingresar a una universidad y estudiar lo que realmente desean. Entonces creo conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país.

b) Representación gráfica del texto 2

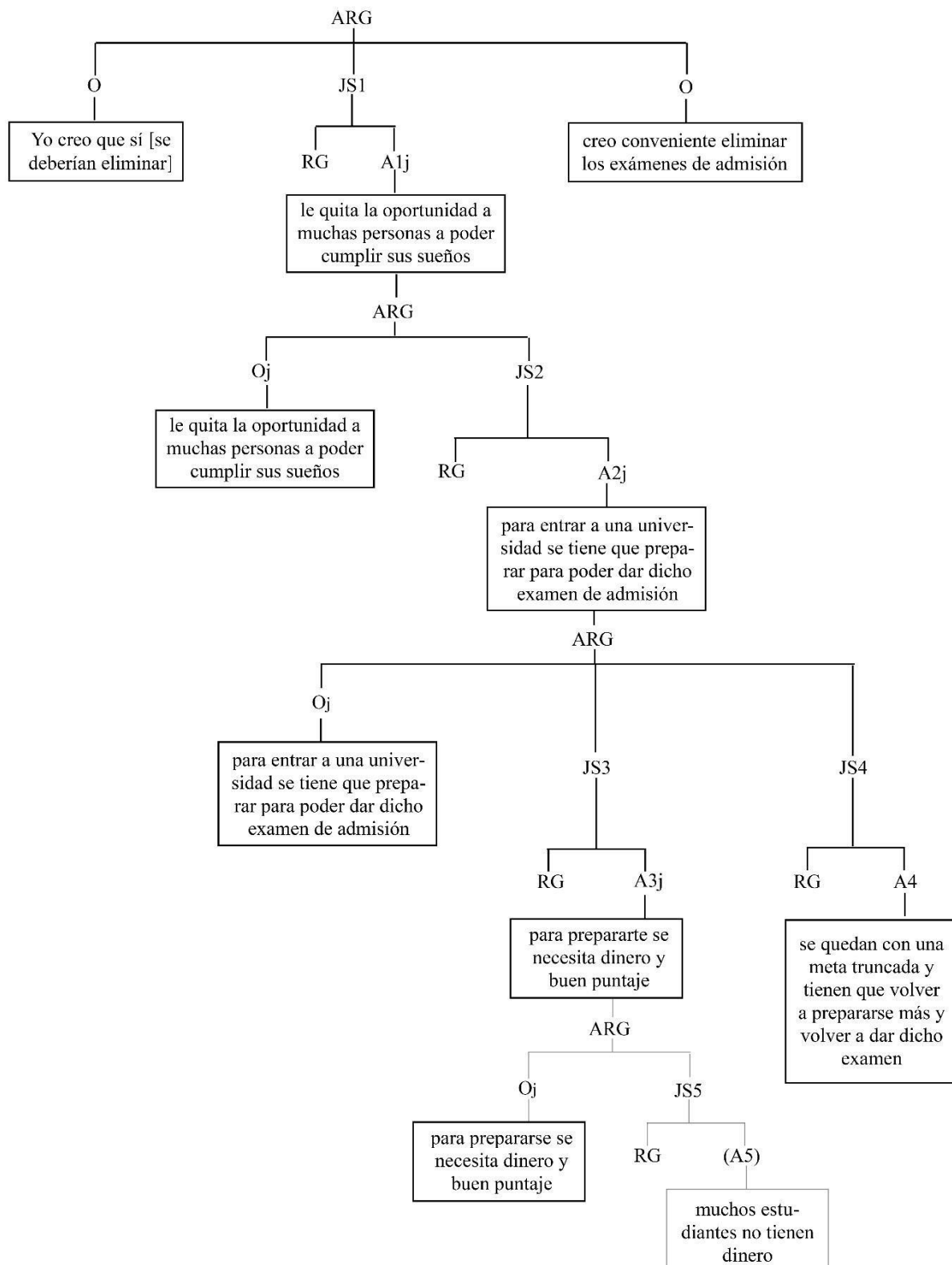


Figura 12. Esquema de la estructura argumentativa del texto 2

c) El reconocimiento de la fuerza ilocucionaria del acto argumentativo y la orientación argumentativa del texto 2

En relación con la *quaestio* ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?, y al considerar el estudiante que «sería conveniente eliminar los exámenes de admisión», la argumentación sería una *probatio* (o *confirmatio*). De acuerdo con la estructura argumentativa, esta presenta una argumentación de tipo arracimada.

El emisor, a través del argumento A1j, considera que el examen priva a muchos estudiantes de continuar estudios universitarios: «*les quita la oportunidad a muchas personas a poder cumplir sus sueños*» [se infiere estudiar en una universidad], introducido a través del conector *porque*, el cual afirma la consecuencia negativa que ocasionaría en muchos postulantes la aplicación del examen de admisión. De este modo, el emisor recoge una idea que suele circular entre los estudiantes, principalmente entre los que se ubican en la clase media-baja, que ven en la educación una herramienta de superación, y en la universidad pública el medio para ello debido a la gratuidad de su enseñanza. Al negárseles la posibilidad de estudiar, se les estaría negando la posibilidad de superarse. Sin embargo, ¿por qué el emisor asume que el examen de admisión les quita la oportunidad a muchos estudiantes?

El argumento A1j es apoyado por el argumento A2j: «*para entrar a una universidad se tiene que preparar para poder dar dicho examen de admisión*», razonamiento que es introducido a través del conector *porque*. Dado que este razonamiento aún es incapaz de sostener al único argumento presente, aparecen dos argumentos coordinados, A3j y A4. El argumento A3j afirma: «*para prepararte también se necesita dinero y alcanzar el puntaje*», y A4: «*se quedan con una meta truncada y tienen que volver a prepararse más y volver a dar dicho examen*». Ambos razonamientos son introducidos por el conector *y*.

Ahora bien, ¿cuál es la relación entre los sueños trancos, la preparación preuniversitaria y el dinero que se necesita para prepararse? Si bien no está expresado textualmente, se puede

recuperar un argumento necesario para sostener A3j; así, el argumento implícito (A5): «*muchos estudiantes no tienen dinero*» se muestra como el apoyo de A3j, ya que, si para prepararse se necesita dinero, es probable que muchos postulantes no se preparen por carecer de recursos económicos. Si llevamos este razonamiento a un silogismo, obtendríamos lo siguiente:

P1: Para ingresar a la universidad se necesita prepararse

P2: Para prepararse es necesario contar con dinero

P3: Muchos estudiantes no cuentan con dinero suficiente

Conclusión: Muchos estudiantes no podrán ingresar a la universidad por falta de dinero.

Empero, a través del marcador y *no solo eso* —conector que introduce un nuevo argumento que incrementa la fuerza argumentativa— el emisor sostiene que la preparación previa no garantiza el ingreso a la universidad, por lo que es probable que muchos postulantes no logren alcanzar el puntaje exigido y sea necesario volver a prepararse, lo que supone un nuevo gasto para el estudiante y la familia: «*al querer dar el examen muchas personas no logran ingresar por falta de puntajes y se quedan con una meta truncada y tienen que volver a prepararse más y volver a dar dicho examen*».

El emisor finaliza su texto con un comentario: «*Es una situación muy complicada para varias personas que desean ingresar a una universidad y estudiar lo que realmente desean*», que no altera la progresión argumentativa, sino complementa su discurso; posteriormente, el punto de vista es reiterado e introducido por el conector de consecuencia *entonces*: «*creo conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país*».

d) El soporte retórico del texto 2

Una técnica argumentativa que destaca es el argumento pragmático. De esta forma, el emisor afirma que el examen de admisión es un obstáculo para que los jóvenes puedan cumplir sus sueños (a nivel profesional): *«porque le quitan la oportunidad de muchas personas a poder cumplir sus sueños»*. El emisor al referirse a *sueños* está aludiendo al hecho de estudiar en una universidad; es decir, propone una definición implícita de *estudiar en la universidad*: «es un sueño».

Otra técnica argumentativa que presenta la argumentación es el argumento del despilfarro, que alude al gasto económico de las pruebas de admisión: *«para prepararte también se necesita dinero y no solo eso, si no que al querer dar el examen muchas personas no logran ingresar por falta de puntajes y se quedan con una meta truncada y tienen que volver a prepararse más y volver a dar dicho examen»*. Dado que el postulante ha invertido tiempo y dinero en su primera postulación (sin éxito, por cierto), vuelve a postular por segunda o tercera ocasión a fin de no «perder» lo ya invertido en meses o incluso años. De este modo, el emisor sostiene que, a fin de evitar la frustración personal y el despilfarro de tiempo y dinero, se debería evitar los exámenes.

4.3. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 3

Quaestio: ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

a) Transcripción del texto 3

Yo creo que no es conveniente, las universidades públicas cumplen una función importante para formar a los profesionales del Perú, es decir, que debe ser muy selectivo, ya que, a diferencia de las universidades particulares, casi todo es por pagar dinero. Entonces las universidades públicas deben tener un alto grado de selectividad, si se quiere tener a los mejores estudiantes. El examen de admisión, entonces debe permanecer por el bien futuro de los estudiantes universitarios que pueden prestar ayuda al país, colaborar y dar prestigio. Si bien es cierto, el examen de admisión tiene un cierto costo que para algunas personas es difícil de pagar por su condición económica; si estas personas poseen un gran potencial, pero no pueden acceder al examen por su economía, se está negando la oportunidad a alguien que tiene mucho que dar y producir al país. ¿El Estado qué debe hacer en esta circunstancia? A mi parecer debe tomar medidas, y dar beneficios a las personas de bajos recursos o extrema pobreza. Concluyendo, puedo decir que el examen de admisión debe permanecer vigente en las universidades públicas, ya que se provocaría un desorden si se elimina. Las personas con un alto potencial deben ser identificadas por el gobierno, al fin y al cabo, el ser selectivos con los postulantes y dar beneficios a los de bajos recursos es algo que va a beneficiar a ambas partes, tanto a la Nación y a los estudiantes que se lo merecen.

b) Representación gráfica del texto 3

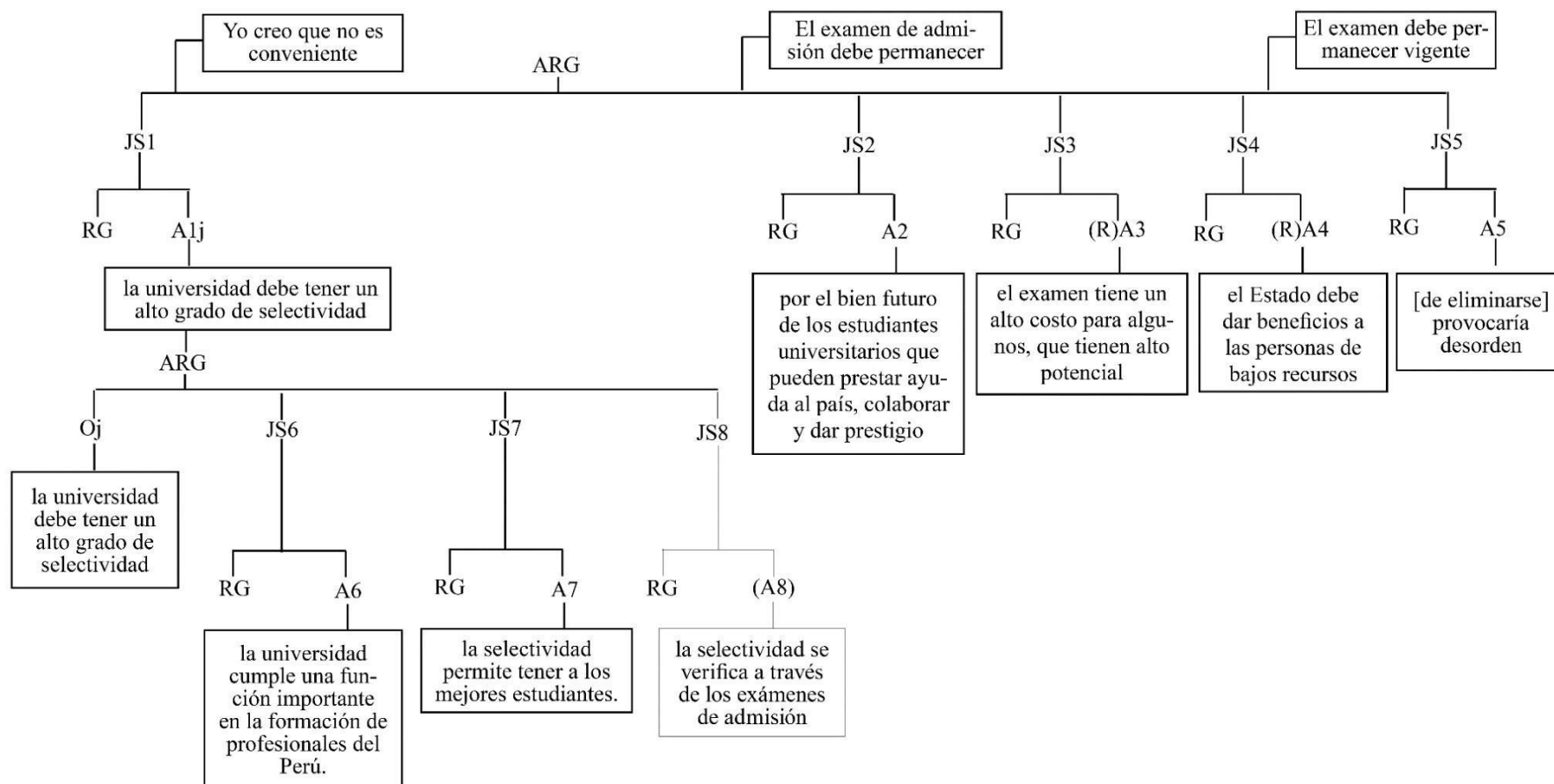


Figura 13. Esquema de la estructura argumentativa del texto 3

c) El reconocimiento de la fuerza ilocucionaria del acto argumentativo y la orientación argumentativa del texto 3

En relación con la *quaestio* ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?, y al considerar el estudiante que «no sería conveniente eliminar los exámenes de admisión», esta sería una *refutatio*. La estructura argumentativa es de tipo arracimada.

El argumento arracimado A1j: «*la universidad debe tener un alto grado de selectividad*» afirma el rol que le corresponde a la universidad peruana. Este razonamiento se apoya en los argumentos coordinados A6, A7 y (A8), este último un argumento implícito. Por un lado, el argumento A6: «*la universidad cumple una función importante en la formación de profesionales del Perú*» funciona como soporte de A1j (que ahora toma la forma de una opinión), ya que al tener un rol tan importante tiene que ser selectivo con los ingresantes. Por otro lado, el argumento A6 es apoyado por el argumento A7: «*la selectividad permite tener a los mejores estudiantes*», que se muestra como una razón más para realizar la prueba; A7, a su vez, se sostiene en el argumento implícito (A8): «*la selectividad se verifica a través de los exámenes de admisión*», con lo que se cierra los posibles argumentos que el emisor puede ofrecer para justificar a A1j («*la universidad debe tener un alto grado de selectividad*»).

Luego, el punto de vista es reiterado y reforzado a través del enunciado «*El examen de admisión debe permanecer*». La argumentación prosigue con el argumento A2: «*por el bien futuro de los estudiantes universitarios que pueden prestar ayuda al país, colaborar y dar prestigio*». Por un lado, A2 no solo justifica la opinión reiterada, sino que además está vinculada con A6 y A7; esto es, con la formación de profesionales peruanos y la selectividad. Contar con profesionales selectos beneficia al estudiante y al país, en tanto dichos estudiantes podrían aportar con sus conocimientos al desarrollo del país, además de prestigiarlo.

Sin embargo, el emisor recoge un argumento contrario: el costo de los exámenes de admisión. Con la reserva (R)A3: *«el examen tiene un alto costo para algunos, que tienen alto potencial»*, se anticipa a una posible objeción del receptor, quien podría cuestionar el costo del examen, que perjudicaría a los de escasos recursos, y sobre todo a quienes tienen la capacidad para destacar en los estudios; sin embargo, este argumento contrario es refutado por la nueva reserva (R)A4: *«el Estado debe dar beneficios a las personas de bajos recursos»*, que se muestra como una alternativa que se podría optar ante la objeción de que debido al costo del examen los estudiantes que tienen un alto potencial no podrían ingresar a la universidad por razones económicas.

La reserva (R)A3 inició el enunciado a modo de contraargumento utilizando el marcador *si bien* —típico en las estructuras contraargumentativas refutativas—, para luego introducir una razón contraria, a saber, *«el examen de admisión tiene un alto costo para algunas personas»*; sin embargo, luego se «pierde» en la explicación de este argumento, lo que le quita el «brillo» típico de la contraargumentación: *«Si bien es cierto, el examen de admisión tiene un alto costo que para algunas personas es difícil de pagar por su condición económica; si estas personas poseen un gran potencial, pero no pueden acceder al examen por su economía, se está negando la oportunidad a alguien que tiene mucho que dar y producir al país. ¿El Estado qué debe hacer en esta circunstancia? A mi parecer debe tomar medidas, y dar beneficios a las personas de bajos recursos o extrema pobreza»*.

Si trasladamos este fragmento al formato de una contraargumentación refutativa, obtendríamos lo siguiente: *«Si bien es cierto que los exámenes de admisión afectan a las personas que tienen un alto potencial y escasos recursos económicos, este inconveniente se podría solucionar si el Estado otorgase beneficio a estas personas»*.

Nuevamente, el punto de vista se reitera mediante el enunciado *«el examen debe permanecer vigente»* y da paso a un nuevo argumento de apoyo con A5: *«[de eliminarse]*

provocaría desorden», ya que considera que si no se realiza el proceso de selección y se deja ingresar a todos sin un criterio claro imperaría la desorganización. Finalmente, realiza un resumen de todos los argumentos expuestos para dar orden y brindar claridad a su argumentación: «Las personas con un alto potencial deben ser identificadas por el gobierno, al fin y al cabo, el ser selectivos con los postulantes y dar beneficios a los de bajos recursos es algo que va a beneficiar a ambas partes, tanto a la Nación y a los estudiantes que se lo merecen».

d) El soporte retórico del texto 3

De acuerdo con la clasificación de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]), en este texto destacan tres técnicas argumentativas: el lugar de la esencia, el argumento pragmático y la regla de justicia. Al contrastar la universidad pública con la privada y al privilegiar a la primera, el emisor deja en claro lo que desde su punto de vista representa la verdadera característica de la formación profesional universitaria: la selectividad (*«las universidades públicas deben tener un alto grado de selectividad»*). Así como Machu Picchu representa a la cultura andina, y la pasión por el cebiche la condición de peruanidad; para el emisor, la esencia de la universidad se halla en su selectividad, es decir, en la correcta elección de los estudiantes más capacitados. Sin embargo, la selectividad como esencia no es una cualidad privativa de la universidad pública, sino de la universidad en general; pero dado que la universidad privada privilegia el tema económico, son las instituciones públicas las que encarnan la verdadera naturaleza de la noción *universidad*. En tal sentido puede decirse que, si la esencia de una es la selectividad, la de la otra es el afán de lucro.

Asimismo, las justificaciones de su postura recurren a describir las consecuencias positivas de la aplicación del examen de admisión: *«por el bien futuro de los estudiantes universitarios que pueden prestar ayuda al país, colaborar y dar prestigio»*. La permanencia del examen

origina la tenencia de los mejores estudiantes, y esto a su vez redundaría en lo personal y en el beneficio del país. Entiéndase, entonces, que sin un filtro que permita discriminar los buenos postulantes de los no buenos, es probable que tanto él como el país no resulten favorecidos.

Por otro lado, el emisor apela a la regla de justicia al señalar que las pruebas de admisión les niegan la oportunidad de estudiar a los jóvenes con alto potencial académico; pero con insuficientes recursos para solventar el costo de la prueba. Ambos tipos de jóvenes —tanto el que posee potencial y recursos, como el que tiene lo primero; mas no lo segundo— deberían tener las mismas oportunidades, es decir, recibir el mismo trato.

Ahora bien, si la permanencia del examen presumía consecuencias positivas (para el estudiante y el país), su ausencia —en cambio— prevé un escenario desalentador: desorden («provocaría un desorden si [el examen] se elimina»).

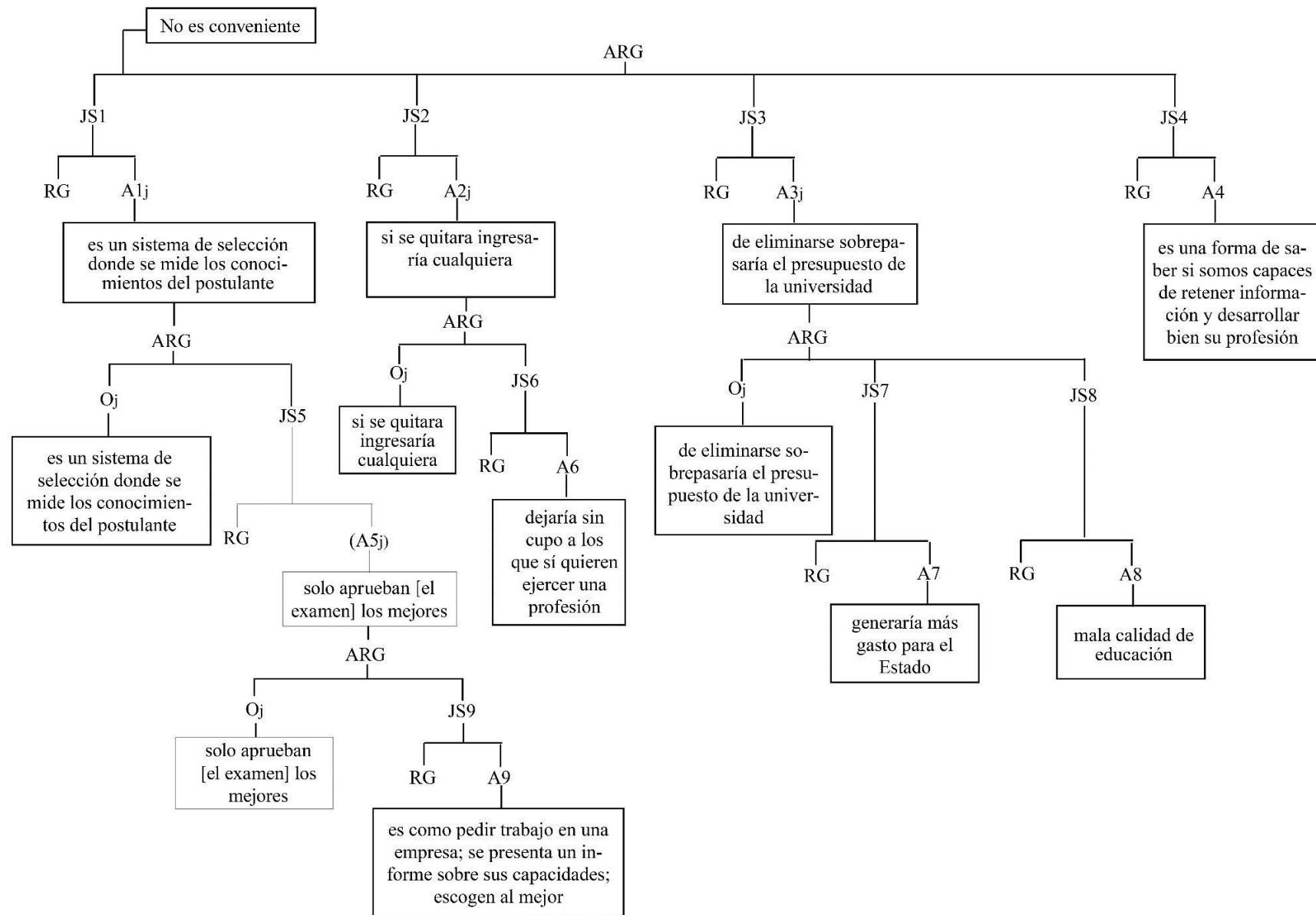
4.4. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 4

Quaestio: ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

a) Transcripción del texto 4

<p>Yo creo que no es conveniente eliminar el examen de admisión porque es un sistema de selección donde se mide los conocimientos del postulante es como para pedir trabajo a una empresa se presenta un informe sobre sus capacidades al mejor escogen, también si se quitara podría ingresar cualquiera o el que mueva plata y dejarían sin cupo a los que sí quieren ejercer una profesión a futuro, y no se trata de solo entrar a la universidad sino saberla aprovechar y si se elimina sobrepasaría el presupuesto de la universidad y generaría más gasto para el Estado o mala calidad de educación, este es una forma de saber si somos capaces de retener la información y desarrollar bien su profesión.</p>
--

b) Representación gráfica del texto 4



c) El reconocimiento de la fuerza ilocucionaria del acto argumentativo y la orientación argumentativa del texto 4

El emisor del texto 4 —ante la *quaestio* ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?— señala que «no sería conveniente», por lo que la argumentación sería una *refutatio* (o *confutatio*).

La argumentación es de tipo arracimada. El argumento A1j: «*es un sistema de selección donde se mide los conocimientos del postulante*» define la función de los exámenes de admisión en las universidades públicas: medir los conocimientos adquiridos en la etapa escolar. Este argumento ve apoyado su afirmación con el argumento implícito (A5j): «*solo aprueban los mejores*», que se infiere del argumento por analogía A9: «*es como pedir trabajo en una empresa; se presenta un informe sobre sus capacidades, al mejor escogen*»; puesto que, así como las empresas realizan una selección de los mejores trabajadores, entonces, se concluye que quienes aprueban el examen son los mejores estudiantes.

El punto de vista es apoyado por A2j: «*si se quitara podría ingresar cualquiera o el que mueva plata*», que advierte la consecuencia negativa que traería de no aplicarse el examen de admisión, esto es, que ingresen estudiantes no idóneos para la vida universitaria, o aquellos que han ejercido algún tipo de corrupción. A su vez, A2j es apoyado por el argumento A6: «*dejaría sin cupo a los que sí quieren ejercer una profesión a futuro*»; así, el emisor advierte tanto el ingreso de personas no adecuadas para la vida universitaria, como la falta de vacantes para aquellos que sí desean ejercer una profesión. A este argumento le sigue el comentario «*y no se trata de solo entrar a la universidad sino saberla aprovechar*», que se aleja de la línea argumentativa; pero no altera la progresión argumentativa ni la postura del emisor.

Del argumento ético, la argumentación pasa al argumento económico de A3: «*de eliminarse sobrepasaría el presupuesto de la universidad*», el cual justifica a través de los argumentos coordinados A7: «*generaría más gasto para el Estado*» y A8: «*mala calidad de educación*». De los textos analizados, este es el único que alude al factor económico como razón para

oponerse a la eliminación de los exámenes; el emisor señala que el ingreso masivo de estudiantes agotaría los escasos recursos de las universidades públicas, y en caso el gobierno destinase más presupuesto para las universidades, esto supondría mayor gasto para el Estado. Asimismo, sobrepasar el presupuesto de la universidad generaría una mala calidad de enseñanza dado que —se infiere— el dinero (d) destinado inicialmente a «n» alumnos se tendría que distribuir en (d)/ «n+x», es decir, se invertiría menos dinero por estudiante.

Por otro lado, el argumento A4: *«es una forma de saber si somos capaces de retener información y desarrollar bien su profesión»*, con el que concluye el texto, otorga otra definición sobre el concepto *examen de admisión*.

d) El soporte retórico del texto 4

Tres técnicas argumentativas destacan en el texto analizado: el argumento por definición, el pragmático y el de analogía. Con la primera, se define *examen de admisión* como un sistema de selección para medir los conocimientos del postulante, seleccionar a los mejores y saber si el postulante es capaz de desarrollar bien su profesión: *«es un sistema de selección donde se mide los conocimientos del postulante»*; *«es una forma de saber si somos capaces de retener información y desarrollar bien su profesión»*. De no superar el examen, se comprobaría que el estudiante no está capacitado para ser un buen profesional.

Ahora bien, la eliminación de los exámenes de admisión ocasionaría graves consecuencias: que ingrese «cualquiera» (entiéndase el que no lo merece) o el que tiene dinero: *«si se quitara podría ingresar cualquiera o el que mueva plata»*. Esta consecuencia afecta a aquellos postulantes que tienen el deseo de formarse como profesional en el futuro: *«dejaría sin cupo a los que sí quieren ejercer una profesión a futuro»*. Otro argumento que toma en cuenta las consecuencias es el que considera que la eliminación de los exámenes de admisión generaría

un mayor gasto al Estado: «*si se elimina sobrepasaría el presupuesto de la universidad y generaría más gasto para el Estado*».

Asimismo, el emisor utiliza hábilmente el argumento por analogía: «*es como pedir trabajo en una empresa; se presenta un informe sobre sus capacidades, al mejor escogen*», para justificar la viabilidad de su propuesta. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]) sobre este argumento señalaban que la analogía estaba conformada por dos partes: el tema y el foro (estructura más conocida), ambas conformadas por dos elementos:

A		B	como
universidad	<i>es a</i>	examen de admisión	
C		D	
empresa	<i>es a</i>	currículum vitae	

Es decir, así como las empresas se guían de los curriculum vitae para elegir al mejor trabajador, las universidades hacen algo similar con los exámenes de admisión; es decir, estos les sirven para seleccionar al mejor postulante. Así, asemejan la prueba de admisión con el currículum vitae.

4.5. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 5

Quaestio: ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

a) Transcripción del texto 5

Sí, ya que el examen de admisión no tiene nada que ver con tu desempeño dentro de la universidad. Por ejemplo: si yo postulo para medicina veterinaria, de qué me sirve a mí dar

un examen el cual me van a preguntar sobre Historia, Geografía, Comunicación, etc. Sí eso no tiene nada que ver con mi carrera. Además, hay personas que se esfuerzan por ganar su puesto dentro de la universidad, mientras que otras pagan para que les aprueben el examen y eso no es justo.

b) Representación del texto 5

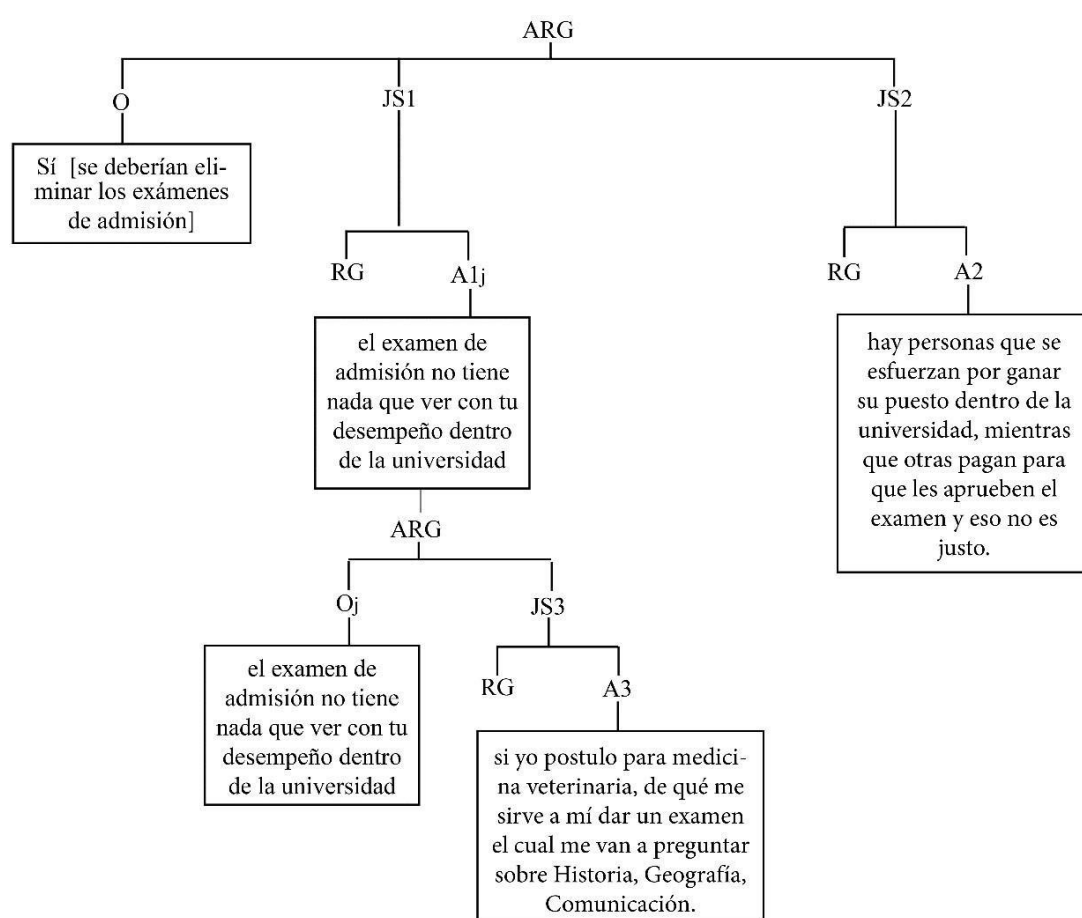


Figura 15. Esquema de la estructura argumentativa del texto 5

c) El reconocimiento de la fuerza ilocucionaria del acto argumentativo y la orientación argumentativa del texto 5

En relación con la *quaestio* ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?, y al considerar el estudiante que «sería

conveniente eliminar los exámenes de admisión», se reconoce la argumentación como una *probatio (confirmatio)*.

La argumentación presenta una estructura arracimada. El argumento A1j, introducido por conector *ya que* afirma que «*el examen de admisión no tiene nada que ver con tu desempeño dentro de la universidad*», razonamiento que rompe con la asociación que entre el común de la gente se tiene: los exámenes evalúan todo aquello que se necesita en la vida universitaria, por lo que rendir un buen examen de admisión (superarlo) pronostica que el postulante va a tener un buen desempeño académico. Este imaginario es cuestionado, como vemos, por A1j.

Dicho argumento es justificado con el argumento A3: «*si yo postulo para medicina veterinaria, de qué me sirve a mí dar un examen el cual me van a preguntar sobre Historia, Geografía o Comunicación*», que se incluye a modo de ejemplo a través del marcador de ejemplificación, *por ejemplo*. Con este argumento, el emisor alude a una de las características de los exámenes de admisión, a saber, la evaluación de preguntas relacionadas con todas las disciplinas del conocimiento, independientemente de si el postulante pretende acceder a una carrera de letras o ciencias. De este modo, el emisor a través de un caso particular pretende cuestionar el modelo de los exámenes de admisión y su escasa correspondencia entre lo que se evalúa y los intereses particulares de profesionalización; para ello, contrapone una carrera ligada a la salud a cursos vinculados a las humanidades, como Historia y Comunicación, áreas que suelen ser evaluadas en los exámenes.

Si el argumento A3 pretendía descalificar la prueba de admisión por inconsistente (entre lo que se evalúa y lo que exige cada carrera), el argumento A2 cuestiona la credibilidad del proceso de admisión: «*hay personas que se esfuerzan por ganar su puesto dentro de la universidad, mientras que otras personas pagan para que les aprueben el examen y eso no es justo*», que se incluye a través del conector coorientado *además*. Este argumento —a través del conector *mientras que*— opone dos tipos de postulantes: los que se esfuerzan para ingresar a la universidad, y los que pagan

a terceros para que puedan superar el examen. No está claro, empero, a qué se refiere con esto último; si alude a los suplantadores, individuos que se hacen pasar por un estudiante para rendir el examen en el lugar de este, o a la supuesta corrupción de los funcionarios encargados de la evaluación. Dado entonces que los exámenes de admisión no garantizan que ingresen los que se esfuerzan y por el contrario permiten que accedan los que pagan, el emisor califica de injusta dicha situación.

d) El soporte retórico del texto 5

Cinco técnicas argumentativas destacan en la argumentación del emisor: la disociación de nociones, la incompatibilidad, el argumento por el ejemplo, la comparación y la regla de justicia. Sobre la primera técnica debemos señalar que esta trata de separar dos nociones que tradicionalmente han estado unidas; en este caso, el emisor desvincula la asociación entre *examen de admisión* y *desempeño universitario* (superar el examen de admisión presupone un buen desempeño académico), común en la comunidad universitaria peruana, al considerar «*que el examen de admisión no tiene nada que ver con tu desempeño dentro de la universidad*», lo que cuestiona la asociación entre este par de elementos.

Esta disociación, además, está emparentada con el argumento por incompatibilidad: el emisor señala la escasa correspondencia entre las capacidades que evalúa el examen de admisión y las que el estudiante va a necesitar en su carrera universitaria. Para ello se sirve de otra técnica, el argumento por el ejemplo: «*si yo postulo para medicina veterinaria, de qué me sirve a mí dar un examen el cual me van a preguntar sobre Historia, Geografía, Comunicación*». Este tipo de argumento concreta la ruptura que previamente se había establecido entre examen de admisión y desempeño académico, y al mismo tiempo ejemplifica la incompatibilidad entre las competencias evaluadas en el examen y las que una carrera determinada exige.

Por otro lado, el argumento de comparación que se muestra en el enunciado *«hay personas que se esfuerzan por ganar su puesto dentro de la universidad, mientras que otras personas pagan para que les aprueben el examen y eso no es justo»* contrasta dos categorías (grupos de personas) y expresa una relación de desigualdad entre ambas, al tiempo que revaloriza el esfuerzo de un grupo por obtener una vacante, a diferencia del otro, que incurre en actos deshonestos. En este enunciado se aplica la regla de justicia: el emisor cuestiona la injusticia que supone que dos grupos humanos sean tratados de manera diferente, cuando la regla de justicia implica que dos personas o grupos que integran una misma categoría sean tratados de la misma manera, lo que no ocurre entre los que esfuerzan por ingresar y los que pagan por ello.

4.6. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 6

Quaestio: ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

a) Transcripción del texto 6

Yo pienso que sí porque al eliminarlos la gente podría entrar más fácil a las universidades, además hay que tener en cuenta que los exámenes de admisión cuestan y si se eliminan ya no habría que hacer un gasto más, sobre todo para aquellos que no tienen una buena economía. Aunque es conveniente tener un examen de admisión para poder evaluar a las personas, no todos tienen las mismas posibilidades.

b) Representación del texto 6

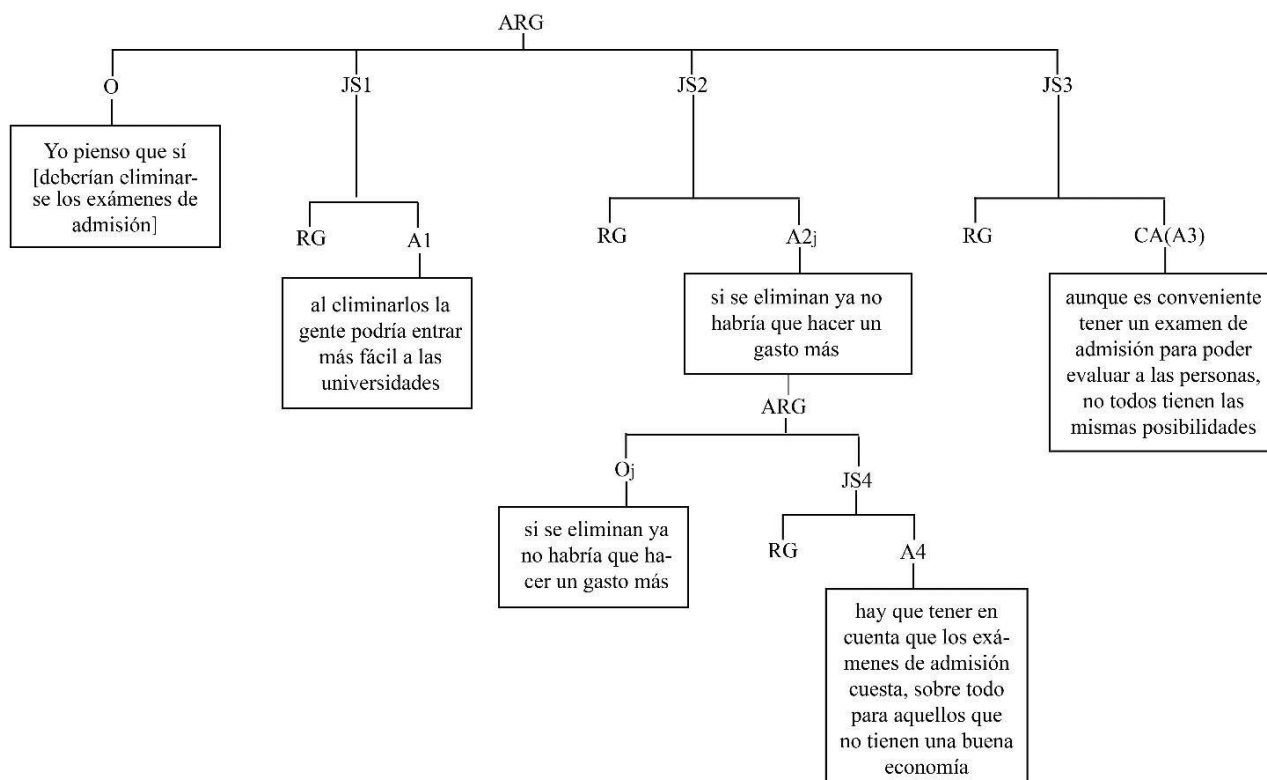


Figura 16. Esquema de la estructura argumentativa del texto 6

c) El reconocimiento de la fuerza ilocucionaria del acto argumentativo y la orientación argumentativa del texto 6

El emisor del texto 6 —al considerar que «sería conveniente eliminar los exámenes de admisión»— estaría argumentando en contra de su aplicación; es decir, sí estaría a favor de la eliminación, por lo que se trataría de una *probatio*. De acuerdo con la estructura argumentativa, el texto 6 presenta una argumentación arracimada.

Como ya es típico en las estructuras argumentativas analizadas, la secuencia argumentativa inicia con el conector *porque*, que antecede al argumento A1: «*porque al eliminarlos la gente podría entrar más fácil a las universidades*», razonamiento que nos lleva a la regla general «*se debe optar por lo fácil, por lo que genere menos gastos de energía*», común en ejemplos como «*Esta ruta demora 4 kilómetros y esta otra 6 km, por lo que debes elegir la primera*», y que el emisor traslada al caso de los exámenes de admisión, aunque sin profundizar en su

justificación.

La secuencia argumentativa continúa con A2j: *«si se eliminan ya no habría que hacer un gasto más»*, argumento que es antecedido por el conector de adición *además*. Tal argumento incide en que la eliminación de los exámenes de admisión evitaría los gastos económicos que demanda dicho examen. Este presupuesto es expresado textualmente a través de A4: *«hay que tener en cuenta que los exámenes de admisión cuestan, sobre todo para aquellos que no tienen una buena economía»*. El marcador *sobre todo*, de algún modo, se anticipa a la opinión contraria que podría sostener que el costo no es significativo como para que se eliminen los exámenes; sin embargo —diría el emisor—, lo es (costo alto) para aquellos postulantes de escasos recursos económicos.

La argumentación finaliza con un contraargumento CA(A3). El emisor toma el argumento contrario y lo considera dentro de su argumentación a través del conector antiorientado *aunque*: *«aunque es conveniente tener un examen de admisión para poder evaluar a las personas, no todos tienen las mismas posibilidades»*. De este modo, el emisor acepta la conveniencia de las pruebas de admisión; pero, al mismo tiempo, deja en claro que no todos los postulantes tienen las mismas posibilidades (entendemos económicas) para solventar el costo de los exámenes.

d) El soporte retórico del texto 6

De acuerdo con la clasificación de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958 [1989]), en este breve texto se utiliza el argumento pragmático en dos momentos y la regla de justicia. Se recurre a la primera técnica para destacar la consecuencia favorable que implicaría la eliminación de las pruebas de admisión, en tanto facilitaría el ingreso a la universidad pública: *«al eliminarlos la gente podría entrar más fácil a las universidades»*. Además, con el argumento pragmático *«si se elimina ya no habría que hacer un gasto más»* se pretende persuadir de que la eliminación sería beneficiosa porque evitaría el costo económico de los exámenes de admisión.

En cuanto a la regla de justicia, esta técnica —si bien no del todo evidente— se ve reflejada en la alusión a aquellos estudiantes de escasos recursos que, por tanto, tendrían mayores dificultades para cubrir los gastos del examen; dicho de otro modo, el emisor exige —de manera implícita— un trato igualitario entre los que pueden solventar el examen sin ningún problema y aquellos que podrían tener algún inconveniente, dado que ambos pertenecen a la misma categoría. Y para lograr dicha igualdad es necesario prescindir de las famosas pruebas de selección porque el factor económico no debería ser una variable válida para segregar a los postulantes.

4.7. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 7

Quaestio: ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

a) Transcripción del texto 7

Creo que sí porque hay personas que se les hace complicado ingresar, además creo que aumentaría la educación y no habría tantos jóvenes sin hacer nada. Me gustaría la verdad que se pudiera ingresar así, porque tampoco soy tan buena en los estudios y no me gustaría terminar vendiendo yuquitas.

Aunque en una parte no sería conveniente porque la gente ya no quisiera poner de su empeño y aprender así que los exámenes están siempre presentes para que la gente se esfuerce.

b) Representación gráfica del texto 7

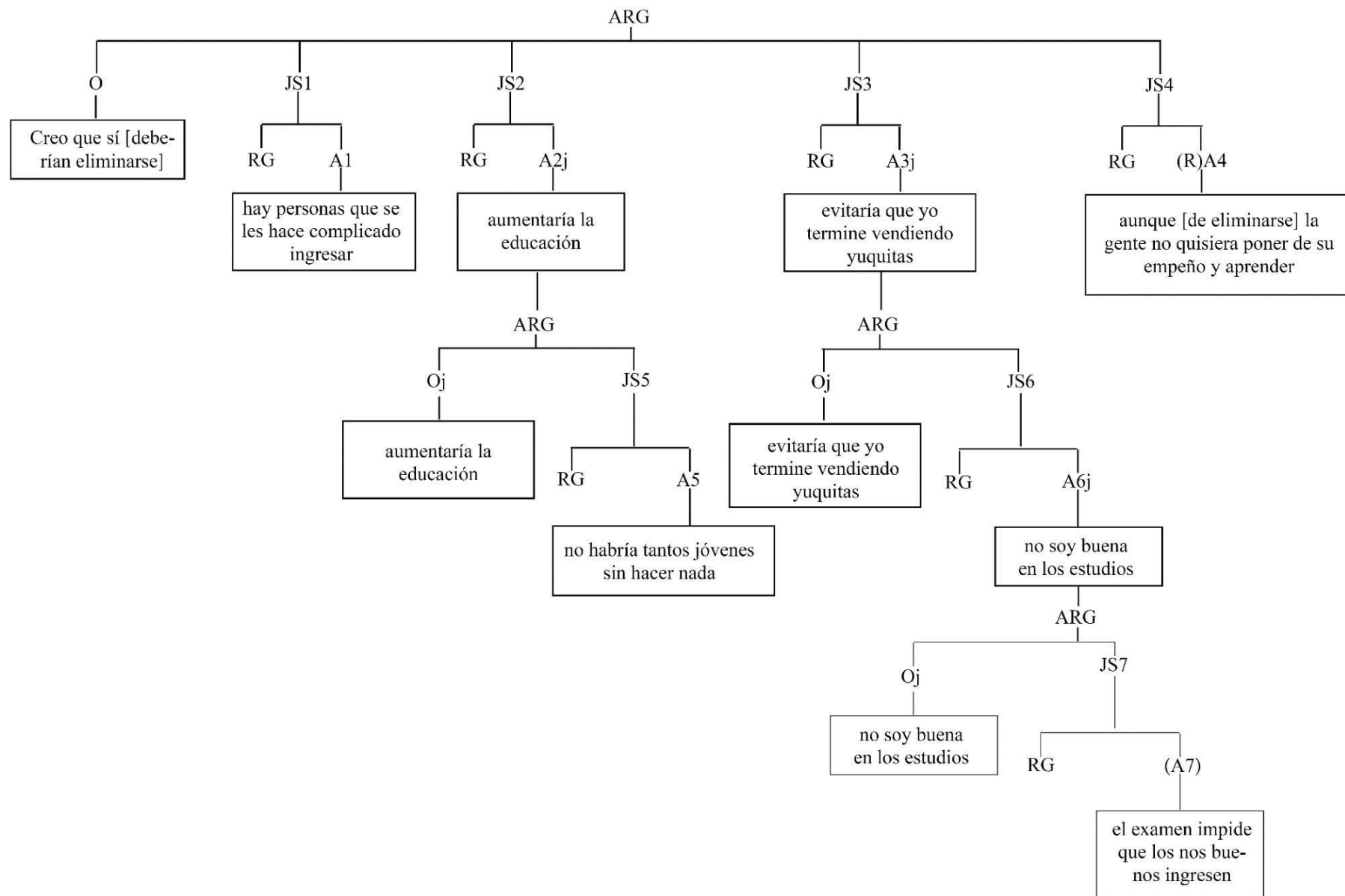


Figura 17. Esquema de la estructura argumentativa del texto 7

c) El reconocimiento de la fuerza ilocucionaria del acto argumentativo y la orientación argumentativa del texto 7

Considerando que el estudiante afirma que «sí sería conveniente eliminar los exámenes de admisión» (respuesta a la *quaestio* ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?), la argumentación sería una *probatio*. La estructura argumentativa es de tipo arracimada.

El emisor presenta como primera razón de la conveniencia de eliminar los exámenes la dificultad de estas pruebas de admisión, lo que es un obstáculo para que muchos postulantes puedan ingresar. Así se expresa con el argumento A1: «*hay personas que se les hace complicado ingresar*». Esta afirmación implica que de eliminarse se facilitaría el ingreso de los estudiantes. Este argumento es seguido de A2j: «*aumentaría la educación*», consecuencia de la eliminación de los exámenes en tanto todos tendrían la posibilidad de acceder a estudios universitarios, esto es, de ser educados. De este modo, A2j se justifica por medio del argumento A5: «*no habría tantos jóvenes sin hacer nada*», argumento que presupone la existencia de jóvenes que no tienen ninguna función en la sociedad, al no estudiar ni trabajar. Así, no solo se promovería que dichos jóvenes participen activamente, sino que además se evitaría que estos opten por actividades ilegales.

La argumentación continúa con el argumento A3j: «*evitaría que yo termine vendiendo yuquitas*», enunciado hipotético propuesto en primera persona que advierte que una de las consecuencias negativas de seguir aplicando el examen de admisión recaería directamente en el emisor, pues terminaría realizando una actividad que aparentemente le desagrada, por lo que su eliminación impediría que esto se cumpla. Dicho argumento alude a una de las tantas fuentes de trabajo a las que recurren generalmente personas sin estudios superiores (o simplemente sin estudios), y que se realiza de manera ambulatoria. Es así que a fin de evitar este tipo de trabajo

—actividad a la que probablemente algún familiar o conocido se dedique— el emisor se manifiesta a favor de la eliminación de los exámenes. Empero, ¿de qué modo la eliminación de dichas pruebas evitaría que el emisor se dedique a este comercio ambulatorio?

Esta interrogante es resuelta por el argumento A6j: «*no soy buena en los estudios*», en el que se autocalifica en relación con el estudio, y cuya regla general implícita es «los que no son buenos terminan vendiendo yuquitas». Este argumento —a su vez— es justificado a través del argumento implícito (A7): «*el examen impide que los que no son buenos ingresen*», cuyas consecuencias son compartidas por otros estudiantes que se encuentran en su misma situación. En un apretado resumen diríamos que dado que el examen impide que los no buenos prosigan estudios superiores y el emisor se considera a sí misma como «no buena», la emisor no va a poder estudiar, y en consecuencia terminará por vender yuquitas, actividad informal que como muchas otras está caracterizada por su mínima rentabilidad e inestabilidad laboral.

Sin embargo, como ya es común en la argumentación escolar, la emisor a través del conector contraargumentativo *aunque*, pone en duda su propia argumentación: «*[de eliminarse] la gente no quisiera poner de su empeño y aprender*», y deja abierta la posibilidad de considerar algunos aspectos positivos de seguir aplicando el examen de admisión.

d) El soporte retórico del texto 7

La técnica argumentativa que destaca en este texto es el argumento pragmático. El emisor señala que la eliminación del examen de admisión permitiría que más jóvenes se beneficien con una educación superior: «creo que aumentaría la educación», lo que evitaría que tantos jóvenes estén sin hacer nada (sin trabajar ni estudiar). Por un lado, la eliminación del examen ayudaría a aumentar el número de profesionales, y por otro evitaría que los jóvenes, o bien pierdan su tiempo sin hacer nada u opten por delinquir.

Una segunda técnica que se utiliza es el antimodelo; es decir, la alusión a una acción que sin ir en contra de alguna conducta moral o ética ilustra la situación a la que podría derivar la emisor en caso los exámenes sigan aplicándose. Ser una vendedora de yuquitas, entonces, se propone como un modelo indigno de imitar; pero también al que las autoridades deberían evitar que los estudiantes intenten imitar, no por decisión propia, sino por imposición de las necesidades económicas: *«evitaría que yo termine vendiendo yuquitas»*. Al proponerse como antimodelo, la emisor advierte a las autoridades el tipo de trabajo (definido por su informalidad y todo lo que ello supone) que tendría que optar si se persiste en la aplicación de las pruebas de admisión.

Sin embargo, la estudiante también es consciente de que este beneficio puede ser aprovechado por estudiantes que como ella no hayan destacado académicamente en la escuela por falta de esfuerzo propio, y que aquella apatía académica se prolongue en la vida universitaria; por ello, a través de la reserva (R) A4 advierte otra consecuencia que podría suscitarse *«[de eliminarse] la gente no quisiera poner de su empeño y aprender»*.

4.8. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 8

Quaestio: ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

a) Transcripción del texto 8

No, porque sirve como filtro para que no cualquiera obtenga el preciado puesto. Las personas que poco toman importancia y solo lo hacen para tener una carrera y trabajar bien no deben tener la misma oportunidad que una persona que sí se esfuerza para lograrlo.

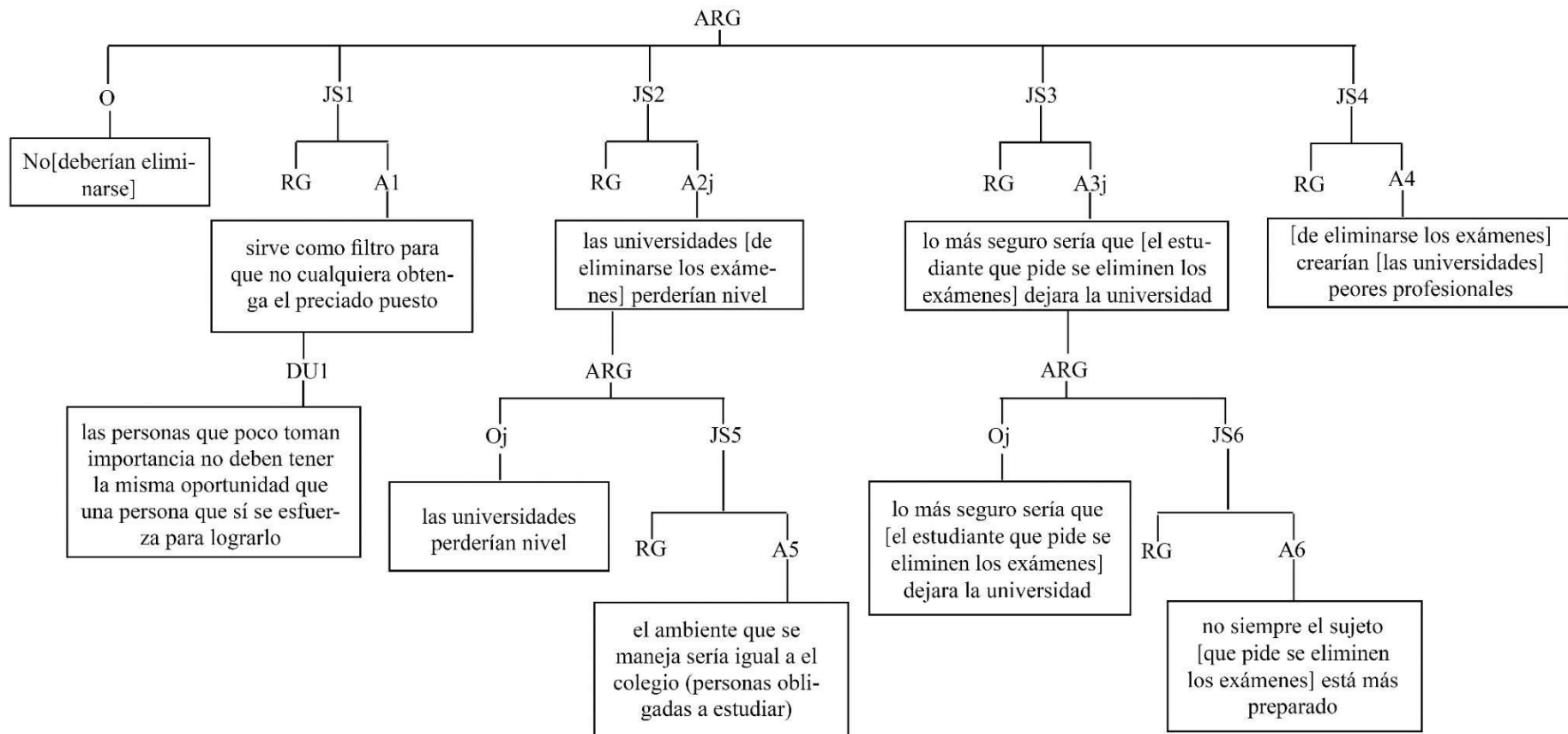
Además, las universidades perderían nivel porque el ambiente que se maneja sería igual al colegio (personas obligadas a estudiar) y se perdería ese ambiente que distingue a los colegios de universidades. Ejemplo: en el poco tiempo que estuve en la academia realmente aprendí muchísimas cosas, incluso más que en un año o en el colegio.

El poder de que todas las universidades públicas no permitan examen de admisión solo le conviene a la gente que pida esa vacante más rápido y no siempre el sujeto está más preparado y lo más seguro sería que dejara la universidad por el salto de calidad que ahí se maneja, muchas lo abandonarían.

Crearían peores profesionales. Bueno, los que se quedarían apenas serían profesionales de bajo nivel o al menos de un nivel inferior a los que sí se toman en serio esta etapa de su vida.

Conclusión: los exámenes de admisión son necesarios porque aparte de no tener suficiente dinero para todos, también sirve como filtro para que la gente más perseverante es capaz de superar.

b) Representación gráfica del texto 8



c) El reconocimiento de la fuerza ilocucionaria del acto argumentativo y la orientación argumentativa del texto 8

El emisor del texto 8 considera que «no sería conveniente eliminar los exámenes de admisión», por lo que la argumentación sería una *refutatio*. Además, presenta una estructura arracimada.

El argumento A1 afirma que el examen «*sirve como filtro para que no cualquiera obtenga el preciado puesto*», argumento utilizado de manera frecuente en otros textos. Con el término «cualquiera», el emisor contrapone dos tipos de estudiantes: aquellos que se esfuerzan por obtener una carrera universitaria, y aquellos que siguen estudios universitarios solo por obtener una profesión (estudiantes que no se han esforzado). Para el emisor, que ambos obtengan una carrera universitaria no sería justo, pues uno se ha esforzado y el otro no. El examen de admisión, en ese sentido, es una prueba que mide el esfuerzo de los estudiantes. Este argumento es desarrollado por medio del declarativo de uso DU1: «*Las personas que poco toman importancia y solo lo hacen para tener una carrera y trabajar bien no deben tener la misma oportunidad que una persona que si se esfuerza para lograrlo*», que considera que las personas que no se esfuerzan en los estudios no deberían ingresar a la universidad.

La segunda razón del emisor por la cual se opone a la eliminación de los exámenes está relacionada con la pérdida de «nivel» de las universidades: «*las universidades perderían nivel*»; es decir, entre otras consecuencias posibles, la disminución de la exigencia académica de la universidad pública debe tomarse en cuenta. Ahora bien ¿por qué el ingreso libre haría que la universidad pierda nivel? La ausencia de un filtro que separe los buenos estudiantes de los no buenos es la causa de esa disminución, lo que ocasionaría que la universidad se asemeje al colegio, con los problemas típicos de las escuelas. De este modo, y de acuerdo con la escala de valoración del emisor, la universidad se halla en un nivel superior a la escuela, y a diferencia de esta solo deben asistir quienes estén interesados en querer aprender, y no aquellos que asisten

por otras razones, porque, como se expresa con el argumento A5: *«el ambiente que se maneja sería igual a el colegio (personas obligadas a estudiar)»*.

La argumentación continúa con el argumento A3j, pero esta vez se centra en el estudiante. Así, señala que este (presumiblemente el que pide se eliminen los exámenes) se vería obligado a dejar los estudios universitarios en caso no hubiese ningún filtro: *«lo más seguro sería que [el estudiante que pide que se eliminen los exámenes] dejara la universidad»*, y se justifica a través del argumento A6: *«no siempre el sujeto [que pide que se eliminen los exámenes] está más preparado»*. De este modo, supone cuál sería la actuación en el futuro del estudiante que no pasado por un filtro: abandonar los estudios universitarios porque no está preparado para asumir la exigencia académica. De ahí que, para evitar la pérdida de tiempo y dinero, que demandan los estudios universitarios, no es conveniente eliminar los exámenes porque ello supone evitar discriminar los estudiantes que están preparados de los que no lo están.

Finalmente, se añade el argumento A4: *«[de eliminarse los exámenes] crearían [las universidades] peores profesionales»*, en el que advierte la situación hipotética que conllevaría que la universidad no seleccione a los futuros profesionales.

d) El soporte retórico del texto 8

Cuatro técnicas argumentativas destacan en este texto: la definición, la analogía, el argumento de comparación y el argumento pragmático. Para el emisor, el examen es definido como un «filtro» de selección de los mejores estudiantes: *«sirve como filtro para que no cualquiera obtenga el preciado puesto»*. Otra estrategia que utiliza el emisor es el argumento pragmático. El emisor considera que, de prescindir de los exámenes, las universidades perderían el nivel académico que las caracteriza, al punto que la universidad se asemejaría al colegio: *«las universidades perderían nivel porque el ambiente que se maneja sería igual a el colegio»*. El propósito es advertir la desvalorización a la que podría derivar la universidad pública peruana

en caso se eliminasen las pruebas de admisión, al compararlo con el colegio, al que —según el emisor— el estudiante asiste más por obligación que por el deseo de aprender.

Esto último nos conduce a la estrategia de la comparación: la universidad vista como un colegio. El emisor asemeja la universidad con el colegio, o mejor dicho a una universidad que al no conseguir elegir a los mejores estudiantes, tendría que conformarse con universitarios sin interés por estudiar, tal como sucede en los colegios, según la experiencia del emisor.

Esta técnica, sin embargo, no es lo más meritorio de la argumentación, como sí lo es la estrategia a la que está asociada: la esencia de una universidad radica en la vocación por el estudio de sus estudiantes: *«las universidades perderían nivel porque el ambiente que se maneja sería igual a el colegio (personas obligadas a estudiar) y se perdería ese ambiente que distingue a los colegios de las universidades»*. A decir del emisor, el elemento que caracteriza a una universidad —su esencia— es el real interés por querer aprender del estudiante, a diferencia del colegio, al que se asiste por obligación.

La idea del interés por el estudio y su relación con el aprendizaje es ejemplificada por el emisor al contar su exitosa experiencia en una academia preuniversitaria, espacio que le permitió aprender más de lo que la escuela le había enseñado en un año: «ejemplo: en el poco tiempo que estuve en la academia realmente aprendí muchísimas cosas, incluso más que en un año o en el colegio».

Una cuarta técnica que se utiliza es la regla de justicia: *«Las personas que poco toman importancia y solo lo hacen para tener una carrera y trabajar bien no deben tener la misma oportunidad que una persona que sí se esfuerza para lograrlo»*. Desde la perspectiva del emisor, los estudiantes que pretenden estudiar solo porque quieren tener una carrera y, a través de él, un buen trabajo, no deberían tener las mismas oportunidades que aquellos que se esfuerzan en el estudio, esto es, que estudian por vocación. Por ello, le parece injusto que tanto los que no se han esforzado como aquellos que sí lo han hecho tengan las mismas posibilidades laborales, dado que una vez terminados los estudios universitarios ambos egresarían y obtendrían el

mismo grado académico, lo que objetivamente los asemejaría. Asociada a esta técnica se halla el argumento por el sacrificio. Quien está dispuesto a sacrificarse tiene más valor que aquel que no lo hace. Mientras unos se esfuerzan estudiando, otros no, por lo que son los primeros quienes deben ser los preferidos.

Finalmente, el texto recurre nuevamente a las consecuencias que podría originar la anulación de las pruebas y sostiene que muchos de esos estudiantes que están a favor de la eliminación de los exámenes dejarían la universidad debido a que esta implica un «salto de calidad» en relación a la etapa previa (el colegio); o bien —aquellos que logran terminar sus estudios— serían profesionales no calificados: *«[de eliminarse los exámenes] crearían [las universidades] peores profesionales»*.

4.9. ANÁLISIS DE LA ARGUMENTACIÓN DEL TEXTO 9

Quaestio: ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

a) Transcripción del texto 9

No ya que en muchos casos hay personas que quieren la vida fácil, o sea, quieren ir a la universidad sin tener ningún tipo de sabiduría, como adolescentes que pasaron secundaria con muy baja nota. Así que no estaría de acuerdo en que quitaran los exámenes de admisión. Pero lo que sí sería conveniente es que no sean tantas preguntas ya que hay muchos adolescentes que se esfuerzan demasiado hasta llegar a un punto de estrés en el que se pueden cansar y ya no querer ir a la universidad y gracias a eso también al no ser admitido se daría por vencido muy fácilmente, y al no ingresar hay muchos casos en que esos adolescentes empiezan con los robos, matanza, tráfico de alguna droga, etc.

Por eso digo que no deberían eliminarlos, pero sí debería acortar un poco más la cantidad de preguntas.

b) Representación gráfica del texto 9

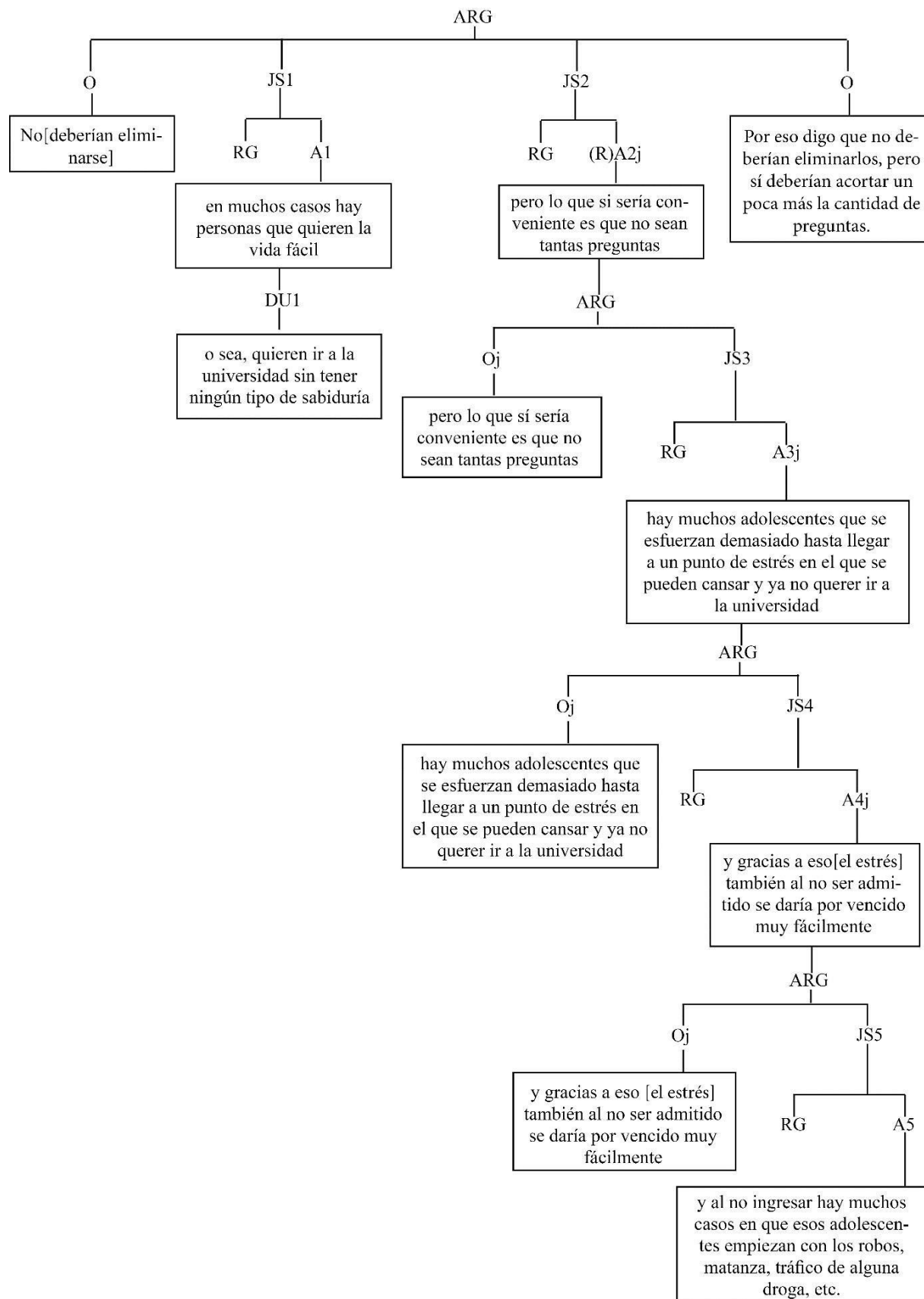


Figura 19. Esquema representativo de argumentación arracimada del texto 9

c) El reconocimiento de la fuerza ilocucionaria del acto argumentativo y la orientación argumentativa del texto 9

En relación con la *quaestio* ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?, el estudiante señala que «no sería conveniente eliminar los exámenes de admisión», por lo que la argumentación sería una *refutatio* (o *confutatio*), y su estructura argumentativa de tipo arracimada.

El argumento A1 afirma: «*en muchos casos hay personas que quieren la vida fácil*», y para complementar y ampliar su aseveración recurre al DU1: «*o sea, quieren ir a la universidad sin tener ningún tipo de sabiduría*», lo que deja entrever la posibilidad de que ingresen a la universidad personas que no se esfuerzan por su ingreso o no reúnan las competencias académicas necesarias que las haga merecedoras de una vacante. Sin embargo, el argumento A1 ve moderado su potencial justificatorio a través de la reserva (R)A2j: «*lo que sí sería conveniente es que no sean tantas preguntas*», que se incluye en la argumentación mediante el conector antiorientado *pero*. El emisor ofrece una alternativa que podría ayudar a aligerar el grado de dificultad que presenta el examen: que no sean tantas preguntas; así, cree tener una salida a una potencial objeción sobre la prueba. Esta reserva («*lo que sí sería conveniente es que no sean tantas preguntas*») es apoyada por el argumento A3j: «*hay muchos adolescentes que se esfuerzan demasiado hasta llegar a un punto de estrés en el que se pueden cansar y ya no querer ir a la universidad*», el cual se añade a través del conector *ya que* —que se utiliza para indicar una conexión entre un argumento y una conclusión— para explicar que la dificultad de la evaluación, conlleva al estrés, y este, a su vez, trae como consecuencia el cansancio y el abandono del deseo de ingresar a la universidad a pesar del esfuerzo que realiza el estudiante para estar debidamente preparado para el examen de admisión. El argumento A3j es reforzado en su creencia por el argumento A4j: «*gracias a eso [el estrés] también al no ser admitido se daría por vencido muy fácilmente*», y subraya al estrés como razón para que muchos postulantes desistan de estudiar en una universidad. A su vez, el argumento A5: «*al no ingresar hay muchos*

casos en que esos adolescentes empiezan con los robos, matanza, tráfico de alguna droga, etc.» continúa destacando las consecuencias que origina que el estudiante no logre ingresar a la universidad. El emisor no solo enfatiza los efectos psicológicos (estrés) y emocionales (darse por vencido), sino también sociales, puesto que el postulante que no logre ingresar, posiblemente se dedicará a cometer acciones delictivas como robos, asesinatos, tráfico ilegal de drogas, etc., actividades que repercutirán directamente en la sociedad.

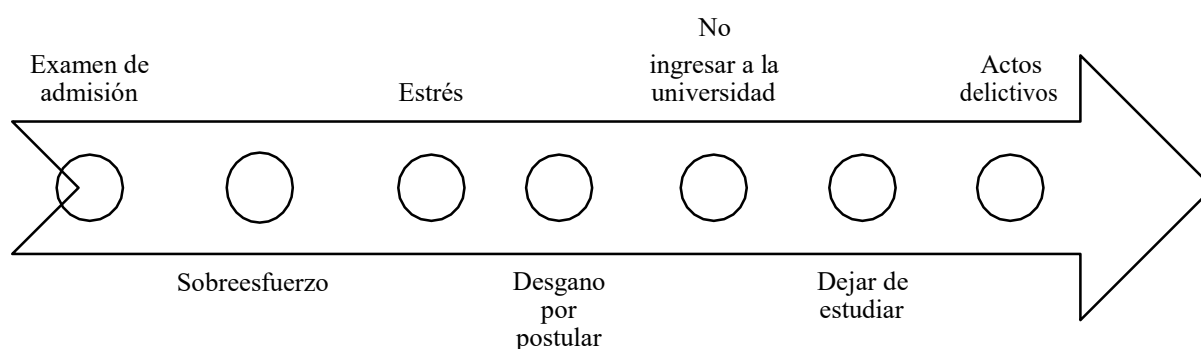
d) El soporte retórico del texto 9

Tres técnicas argumentativas destacan en este texto: el argumento por el sacrificio, el pragmático y el de dirección. Al inicio de la argumentación, que se muestra como una *refutatio*, el emisor afirma que existen personas que no están dispuestas a prepararse para rendir la evaluación; pero se adelanta a una posible réplica, brindando como alternativa —para que el examen de ingreso no se presente como una prueba difícil de superar— que se disminuya el número de preguntas.

El argumento por el sacrificio se reconoce en los enunciados «*en muchos casos hay personas que quieren la vida fácil*» y «*o sea, quieren ir a la universidad sin tener ningún tipo de sabiduría*», los cuales presumen que una persona que adquiere «sabiduría» es una persona que ha tenido una «vida sacrificada» en el plano intelectual, y eso le garantizará el ingreso a la universidad.

A través del enunciado «*hay muchos adolescentes que se esfuerzan demasiado hasta llegar a un punto de estrés en el que se pueden cansar y ya no querer ir a la universidad*», el emisor considera que prepararse para rendir el examen de admisión implica realizar un enorme sacrificio al punto de llegar a perjudicar la salud mental del estudiante. De este modo hace uso del argumento por el sacrificio, y lo vincula con otro: el argumento pragmático. Así, el estrés, producto del estudio, genera el cansancio y el desgano por postular a la universidad.

Finalmente, la técnica argumentativa de la dirección se inicia desde el argumento *«hay muchos adolescentes que se esfuerzan demasiado hasta llegar a un punto de estrés en el que se pueden cansar y ya no querer ir a la universidad»* y prosigue con los argumentos *«gracias a eso [el estrés] también al no ser admitido se daría por vencido muy fácilmente»* y *«al no ingresar hay muchos casos en que esos adolescentes empiezan con los robos, matanza, tráfico de alguna droga, etc.»*. Esta estrategia supone que el examen de admisión originaría un esfuerzo intelectual, y esto produciría estrés, que luego generaría cansancio y desánimo de postular en el estudiante, por lo que no ingresaría a la universidad, y si no estudia, terminaría por cometer actos delictivos. Este argumento se puede representar en el siguiente esquema:



El propósito es advertir la serie de consecuencias que originaría que el examen de admisión tenga un alto grado de dificultad para el postulante, de tal modo que el alumno promedio termine involucrándose en actos delictivos; sin embargo, eso no deja de lado de que el emisor aún considere la necesidad de aplicar una evaluación antes de ingresar a una universidad.

CONCLUSIONES

1. El análisis de los textos realizados bajo el enfoque pragmalingüístico y por un método cualitativo-descriptivo resulta ser un procedimiento pertinente para dar cuenta de las

características pragmáticas, lingüísticas y retóricas que configura la argumentación de los escolares.

2. El carácter pragmático de la argumentación se establece gracias a la identificación del acto ilocucionario de la argumentación o acto complejo de la argumentación, que exige mínimamente dos condiciones constitutivas: la existencia de un contenido proposicional y el intento del emisor de convencer al interlocutor de la aceptabilidad de su opinión.
3. El diseño de una estructura argumentativa permite la representación los elementos básicos de la argumentación, en el que se observa la presencia de argumentos (A), declarativos de uso (DU), contraargumentos (CA), reiteraciones del punto de vista (O) y reservas (R). Estas últimas son utilizadas como estrategias para anticiparse a las potenciales objeciones de su interlocutor y, por lo tanto, mitigan la fuerza ilocucionaria de los argumentos. Sin embargo, los alumnos también lo utilizan para atenuar la fuerza ilocucionaria de otras reservas, aunque en ocasiones recogen objeciones contrarias sin que estas sean refutadas plenamente, lo que podría ocasionar que el lector piense que se trata de opiniones contradictorias.
4. Los conectores, reformuladores y operadores argumentativos son elementos que permiten construir la estructura de la argumentación, aunque, en ocasiones, el significado semántico no tiene correspondencia con la función que cumple. A veces se privilegia conectores que sin ser totalmente incorrectos podrían ceder su lugar a otros que expresarían mejor la relación entre dos ideas.
5. Las técnicas argumentativas conforman el soporte retórico que permiten lograr el efecto persuasivo de la argumentación de los escolares. Entre las técnicas argumentativas utilizadas destacan el argumento pragmático, el de definición, la regla de justicia, la comparación y la analogía, y en menor proporción el argumento por el ejemplo, el de esencia, de dirección, por el sacrificio, la incompatibilidad, el antimodelo, el despilfarro, la definición disociativa y la disociación de nociones.

6. Estos hallazgos evidencian que en el análisis del texto argumentativo es necesario aplicar una visión interdisciplinaria de diversos enfoques para descubrir las características lingüísticas y extralingüísticas de los textos. La pragmática nos enseña que el texto lleva un mensaje más allá de lo que se expresa, y esto, en la argumentación, significa compartir una creencia al interlocutor. Por otro lado, la lingüística ayuda a determinar la ruta por la cual recorren estos argumentos para que las potenciales inferencias correspondan a las intenciones que el emisor transmite. Asimismo, la retórica demuestra que en todo acto argumentativo se aplican estrategias para lograr persuadir al lector.
7. El presente trabajo de investigación ayudará a los docentes de Comunicación a efectuar una evaluación holística de los textos argumentativos, porque podrán realizar un análisis integral de las características lingüísticas y extralingüísticas que configuran la argumentación. Asimismo, podrán crear recursos y estrategias metodológicas para fortalecer la competencia argumentativa, que considere aspectos lingüísticos, pragmáticos y retóricos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APEIM. Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados. (2016). *Niveles socioeconómicos 2016*. Recuperado de <http://www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apeim/docs/nse/APEIM-NSE-2016.pdf>
- Austin, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós
- Bandura, A. (1987b). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.

- Burgos, M. (2015). *Una aproximación socio-discursiva a la producción de textos argumentativos de estudiantes de inicio de carreras técnico-profesionales en Santiago de Chile*. (Tesis de maestría, Universidad de Chile). Recuperada de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136657>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). «Introducción: Enseñar a argumentar un desafío para la escuela actual». En A. Camps y J. Dolz (Coords.), *Comunicación, Lenguaje y Educación. Enseñar a argumentar* (pp. 5-8). Madrid: Edisa.
- Candela, M. (1991). «Argumentación y conocimiento científico escolar». *Infancia y Aprendizaje*, 14(55), pp. 13-28. doi: 10.1080/02103702.1991.10822302
- Cortés, L. y Camacho, M. (2005). *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Madrid: Arco Libros.
- Cros, A. (2005). «La argumentación oral». En Montserrat Vilà i Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 57-76). Barcelona: Graó.
- Domínguez, M. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros.
- Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Eemeren, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2013). *Los actos de habla en las discusiones argumentativas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Eemeren, F. (2019). *La teoría de la argumentación: Una perspectiva pragmadialéctica*. Lima: Palestra Editores.

- Escandell, V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- García, K. (2015). *Conectores discursivos en textos argumentativos y narrativos producidos por adolescentes escolarizados* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro). Recuperada de <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/359>
- García, K. y Alarcón, Luisa (agosto, 2015). «¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis el uso de conectores en su discurso». *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3 (7), pp. 253-262. doi.org/10.21933/j.edsc.2015.07.134
- Gasca, M. y Barriga, F. (enero, 2016). «Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato». *Perspectiva Educacional*, 55(1), 73-93. doi: 10.4151/07189729
- Gascón, J. (2013). *Herramientas Pragmáticas para la interpretación de argumentos*. Recuperado de [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/122167/TFM_Gascon Salvador_Herramientas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/122167/TFM_Gascon_Salvador_Herramientas.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Golder, C. & Coirier, P. (1996). «The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers». *Argumentation*, 10 (2): 271-282. doi: 10.1007/bf00180729
- Hidalgo, V., Mendoza, Y., Miranda, E., Navarro, V., Rodríguez, Z., y Salas, W. (2005). *El taller «Comparte tu pensar en voz alta» basado en la teoría de la argumentación de Stephen Toulmin y la teoría social por imitación de Albert Bandura eleva el nivel de argumentación de textos orales en los alumnos de 2.^{do} B de secundaria del colegio Sagrado Corazón «Chalet» del distrito de Chorrillos perteneciente a la UGEL 07* (Tesis de licenciatura). Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Perú.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9780511571350
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza Editorial.

- Marafioti, R. (2003). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martín Zorraquino, M. y Portolés Lázaro, J. (1999). «Los marcadores del discurso». En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051–4213). Madrid: Espasa-Calpe.
- Migdalek, M., Santibáñez, C., Rosemberg, C. (2014). «Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares». *Signos*, 47(86), 435-462. doi.org/10.4067/S0718-09342014000300005
- Montoya, A. y Motato, J. (2013). *Secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos (ensayo) en estudiantes de grado once de la institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira* (Tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica de Pereira). Recuperada de <http://hdl.handle.net/11059/3056>
- Naess, A. (1966). *Communication and argument. Elements of applied semantics*. London: Allen and Unwin.
- Núñez, P. (1999). «La construcción de textos argumentativos escritos en los inicios de la adolescencia de jóvenes chilenos». En Parodi, Giovanni (Ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis Gómez Macker* (pp. 159-178). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Perelman, Ch. (1998). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Santafé de Bogotá: Norma.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Portolés, J. (2008). «La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso». En M. Martín y E. Montolío (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 71-91). Madrid: Arco Libros.
- Rapanta, C. & Macagno, F. (2016). «Argumentation methods in educational contexts. Introduction to the special issue». *International Journal of Educational Research*, 79, 142-

150. doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.006

Sánchez, I. y Álvarez, N. (2001). «El discurso argumentativo de los escolares venezolanos».

En M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 89-103). Cali:

Cátedra Unesco. Universidad del Valle.

Santibáñez, C. (2002). *Teorías de la argumentación. Ejemplos y análisis*. Concepción:

Cosmigonon.

Santos, N. (2012). «La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria». *Infancias*

Imágenes, 11(2), 8-15. doi.org/10.14483/16579089.5611

Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Planeta-

Agostini.

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.

Walton, D., Reed, C. & Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes*. Cambridge: CUP.

Walton, D. (2013). *Methods of Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

ANEXOS

Texto 1

Prueba diagnóstica sobre producción de textos argumentativos escritos

Alumno: Jurgan Anderson Rebolledo

Grado y sección: 5^{to} F

Edad: 17

CONSIGNA: Luego de leer la pregunta, escribe tu opinión al respecto. No olvides justificarlo.

¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

No porque si se eliminan entrara cualquier tipo de gente y dejaríamos de lado a los que de verdad merecen esos cupos para estudiar. Además el examen define el coeficiente intelectual del alumno para saber si pasa o no para estudiar ya que si un alumno entra sin dar el examen quizás no llegue a dar el 100 y luego repita de ciclo y no avance en cambio si entra uno y el día bien el examen sería diferente pero no todos los casos son así hay casos donde los mas inteligentes no pasan y los que son estudiantes promedio pasan el examen quizás eso pueda ser por el mercaderismo pero de todas formas un examen no define el acceso a una universidad o no define tu inteligencia pero lo que define el examen es si estas preparado para una nueva etapa y si pasas significa que estas preparado mas no que llegue hacer facil para la persona, así que los exámenes siempre tienen que darse y no eliminarlos ya que eso le demuestra al estudiante lo que vendrá y así estar preparado para lo que viene y si no das el examen pensara que es facil pero en realidad no es así.

Texto 2

Prueba diagnóstica sobre producción de textos argumentativos escritos

Alumno: KIMBERLY MONTOYA VILLAVICENCIO

Grado y sección: 5^{TO} "H"

Edad: 18 años

CONSIGNA: Luego de leer la pregunta, escribe tu opinión al respecto. No olvides justificarlo.

¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

Yo creo que si, porque le quitan la oportunidad de muchas personas a poder cumplir sus sueños, por que para entrar a una universidad se tiene que preparar para poder dar dicho examen de admisión, y para prepararte tambien se necesita dinero y no sólo eso, si no que al querer dar el examen muchas personas no logran ingresar por falta de puntajes y se quedan con una meta truncada y tienen que volver a prepararse mas y volver a dar dicho examen. Es una situación muy complicada para varias personas que desean ingresar a una universidad y estudiar lo que realmente desean. Entonces creo conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades publicas del país.

Prueba diagnóstica sobre producción de textos argumentativos escritos

Alumno: Cristina Nathaly Cortéz Sulca.

Grado y sección: 5^{TO} E^o

Edad: 16 años

CONSIGNA: Luego de leer la pregunta, escribe tu opinión al respecto. No olvides justificarlo.

¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

Yo creo que no es conveniente, las universidades públicas cumplen una función importante para formar a los profesionales del Perú, es decir, que debe ser muy selectivo; ya que, a diferencia de las universidades particulares, casi todo es por pagar dinero. Entonces las universidades públicas deben tener un alto grado de selectividad, si se quiere tener a los mejores estudiantes. El examen de admisión, entonces debe permanecer por el bien futuro de los estudiantes universitarios que pueden prestar ayuda al país, colaborar y dar prestigio. Si bien es cierto, el examen de admisión tiene un cierto costo que para algunas personas es difícil pagar por su condición económica; si estas personas poseen un gran potencial, pero no pueden acceder al examen por su economía, se está negando la oportunidad a alguien que tiene mucho que dar y producir para el país. ¿El estado que debe hacer en esta circunstancia? A mi parecer debe de tomar medidas, y dar beneficios a las personas de bajos recursos o extrema pobreza. Concluyendo, puedo decir que el examen de admisión debe permanecer vigente en las universidades públicas, ya que se provocaría un desorden si se elimina. Las personas con un alto potencial deben ser identificadas por el gobierno, al fin y al cabo, el ser selectivos con los postulantes y dar beneficios a los de bajos recursos es algo que va beneficiar a ambas partes, tanto a la Nación y a los estudiantes que se lo merecen.

Texto 4

Prueba diagnóstica sobre producción de textos argumentativos escritos

Alumno: Juan Castro Fiestas
 Grado y sección: 5^{to} E Edad: 17

CONSIGNA: Luego de leer la pregunta, escribe tu opinión al respecto. No olvides justificarlo.

¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

Yo creo que no es conveniente eliminar el examen de admisión porque es un sistema de selección donde se mide los conocimientos del postulante, es como para pedir trabajo a una empresa se presenta un informe sobre sus capacidades al mejor lo escogen. También si se quitara podría ingresar cualquiera o el que mueva plata y dejarían sin cupo a los que si quieren ejercer una profesión a futuro, y no se trata de solo entrar a la universidad sino saberla aprovechar y si se elimina sobrepasaría el presupuesto de la universidad y generaría mas gasto para el estado o mala calidad de educación, este es una forma de saber si somos capaces de retener la información y desarrollar bien su profesión

Texto 5

Prueba diagnóstica sobre producción de textos argumentativos escritos

Alumno: Yanelly Melagros Dross Basilio

Grado y sección: 5^{to} "B"

Edad: 16

CONSIGNA: Luego de leer la pregunta, escribe tu opinión al respecto. No olvides justificarlo.

¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

Sí, ya que el examen de admisión no tiene nada que ver con tu desempeño dentro de la universidad. Por ejemplo: si yo postulo para medicina veterinaria de que me sirve a mí dar un examen el cual me van a preguntar sobre historia, Geografía, Comunicación, etc. si eso no tiene nada que ver con mi carrera. A demás hay personas que se esfuerzas por ganar su puesto dentro de la universidad mientras que otras personas pagan para que les aprueben el examen y eso no es justo.

Prueba diagnóstica sobre producción de textos argumentativos escritos

Alumno:

Michael Pérez

Grado y sección:

5 H

Edad:

16

CONSIGNA: Luego de leer la pregunta, escribe tu opinión al respecto. No olvides justificarlo.

¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

Yo pienso que sí porque al eliminarlos la gente podría entrar más fácil a las universidades, además hay que tener en cuenta que los exámenes de admisión cuestan y si se eliminan ya no habría que hacer un gasto de más, sobre todo para aquellos que no tienen una buena economía. Aunque es conveniente tener un examen de admisión para poder reducir a las personas, no todos tienen las mismas posibilidades.

1

Prueba diagnóstica sobre producción de textos argumentativos escritos

Alumno: Maria Elizabeth Alva Alejo

Grado y sección: 5^{to} "C"

Edad: 16

Sexo: Femenino

CONSIGNA: Luego de leer la pregunta, manifiesta tu opinión sobre la decisión de este. No olvides que tienes que justificar tu punto de vista.

¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

Creo que sí porque hay personas que se les hace complicado ingresar. Además creo que aumentaría la educación y no habrían tantos jóvenes sin hacer nada.

Me gustaría la verdad que se pudiera ingresar así, por que tampoco soy tan bruto en los estudios y no me gustaría terminar vendiendo Yuquitas.

Aunque en una parte no sería conveniente porque la gente ya no quisiera poner de su empeño y aprender así que los exámenes están siempre presentes para que la gente se esfuerce.

2)

19

Prueba diagnóstica sobre producción de textos argumentativos escritos

Alumno: Patrick Alonso Román De la Cruz
Grado y sección: 5^{ta} H Edad: 15

CONSIGNA: Luego de leer la pregunta, escribe tu opinión al respecto. No olvides justificarlo.

¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

No, Porque sirve como filtro para que no cualquiera obtenga el preciado puesto, las personas que para tomar importancia y solo lo hacen para tener una carrera y trabajar bien no deben tener la misma oportunidad que una persona que si lo esfuerza para lograrlo.

Además, Las universidades pueden ser nivel, por que el ambiente que se maneja sería igual a el colegio, (Personas obligadas a estudiar) y se podría en ambiente que distingue a los colegios de universidades. Ejemplo: En el poco tiempo que estuve en la academia realmente aprendí muchísimas cosas, incluso más que en un año en el colegio.

El poder de que todas las universidades públicas no permitan examen de admisión solo le conviene a la gente que pide esa vacante mas rapido y no siempre el sujeto esta mas preparado y lo mas seguro sería que dejara la universidad por el salto de calidad que ahí se maneja, muchos lo abandonarían.

Gracias por responder: Bueno, los que no querían apenas serían profesionales de bajo nivel o alumnos de un nivel inferior a los que si se toman en serio esta etapa de su vida.

Conclusion: Los exámenes de admisión son necesarios porque aparte de no tener suficiente dinero para todos, tambien sirve como filtro que la gente mas perseverante o capaz de superar.

Prueba diagnóstica sobre producción de textos argumentativos escritos

Alumno: Torres Mendoza Dominic

Grado y sección: 4^{to}

Edad: 15

CONSIGNA: Luego de leer la pregunta, escribe tu opinión al respecto. No olvides justificarlo.

¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

No, ya que en muchos casos hay personas que quieren la vida fácil, o sea quieren ir a la universidad sin tener ningún tipo de sabiduría, como adolescentes que pasaron secundaria con muy baja nota. Así que no estaría de acuerdo en que quitaran los exámenes de admisión. Pero lo que sí sería conveniente es que no sean tantas preguntas, ya que hay muchos adolescentes que se esfuerzan demasiado hasta llegar a un punto de estrés en el que se pueden cansar y ya no quieren ir a la universidad. Y gracias a eso también al no ser admitido se daría por vencido muy fácilmente, y al no ingresar hay muchos casos en que esos adolescentes empiezan con los robos, matanzas, tráfico de alguna droga, etc. Por eso digo que no deberían eliminarlos, pero sí deberían acortar un poco más la cantidad de preguntas.